

3150

Vera Gianotten y Ton de Wit

Organización Campesina :

el objetivo político de la educación popular y la
investigación participativa

LATIN AMERICA STUDIES



30

Distribuido por

FORIS Publications Holland
P O Box 509
3300 AM Dordrecht
Países Bajos

FORIS Publications USA
P O Box C-50
Cinnaminson, N J 08077
EE UU

CIP DATA

Publicación del CEDLA

Centrum voor Studie en Documentatie van Latijns Amerika
Centro de Estudios y Documentación Latinoamericanos
Centro de Estudos e Documentação Latino-Americanos
Centre for Latin American Research and Documentation

Keizersgracht 395-397
1016 EK Amsterdam
Países Bajos

Coordinación
Peter Mason

ISBN 90 6765 162 1
© 1985 Vera Gianotten y Ton de Wit, derechos reservados

Impreso por
ICG Printing bv
Dordrecht, Países Bajos

ORGANIZACION CAMPESINA: EL OBJETIVO POLITICO DE LA
EDUCACION POPULAR Y LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA

PROEFSCHRIFT

TER VERKRIJGING VAN DE GRAAD VAN DOCTOR IN DE
SOCIALE WETENSCHAPPEN
AAN DE KATHOLIEKE UNIVERSITEIT TE NIJMEGEN,
OP GEZAG VAN DE RECTOR MAGNIFICUS PROF. DR. J.H.G.I. GIESBERS
VOLGENS BESLUIT VAN HET COLLEGE VAN DEKANEN
IN HET OPENBAAR TE VERDEDIGEN

OP DINSDAG 25 JUNI 1985 DES NAMIDDAGS TE 3.00 UUR DOOR:

VERONICA ROSALIA MARIA GIANOTTEN
geboren te Goirle

EN TE 4.00 UUR DOOR:

ANTONIE HENRICUS HERMANUS DE WIT
geboren te Uden

Promotor: Prof. Dr. G. Huizer

V.R.M. Gianotten neemt de persoonlijke verantwoordelijkheid op zich voor de hoofdstukken 1,2 en 5

A.H.H. de Wit neemt de persoonlijke verantwoordelijkheid op zich voor de hoofdstukken 3,4 en 6

Beiden nemen de verantwoordelijkheid op zich voor hoofdstuk 7, de conclusies en voor de samenhang van de delen.

Prefacio	vii
Introducción	3
1. Educación de adultos en América Latina	17
1.1 Introducción	17
1.2 Educación y sociedad	19
1.3 Breve historia de la educación de adultos	29
1.4 Educación de adultos y desarrollo rural	43
2. Educación popular	53
2.1 Introducción	53
2.2 Antecedentes históricos de la educación popular	56
2.2.1 Educación liberadora	56
2.2.2 Sociología de la liberación	68
2.2.3 Teología de la liberación	74
2.3 Educación popular: actuales planteamientos y limitaciones	78
2.3.1 Conceptos teóricos y metodológicos	81
2.3.2 Métodos y técnicas	86
2.3.3 Limitaciones	98
2.4 Principales interrogantes en la educación popular	103
2.4.1 Investigación participativa	105
2.4.2 Relación entre sujeto y objeto: el papel del intelectual orgánico	130
2.4.3 Cultura popular y conciencia crítica	137
2.4.4 Participación y organización	144
3. Desarrollo rural: problema y estrategias	155
3.1 Introducción	155
3.2 Teoría del desarrollo	156
3.3 Desarrollo rural: problema	166
3.4 Principales estrategias de desarrollo rural	172
3.4.1 Desarrollo de la comunidad	173

3.4.2	Modernización tecnológica y teoría de la difusión	180
3.4.3	Reforma agraria	184
3.4.4	Cooperativismo	197
3.4.5	Revolución verde	199
3.4.6	Tecnología apropiada	204
3.4.7	Algunas estrategias particulares	208
4.	Economía Campesina	211
4.1	Introducción	211
4.2	El campesino: una aproximación conceptual	213
4.3	Economía campesina	218
4.3.1	Conceptualización teórica	221
4.3.2	Inserción de los campesinos en la economía global	227
4.3.3	Lógica de la producción campesina	234
4.4	El campesinado: dimensiones organizativas	243
4.5	Estrategias de desarrollo rural en el contexto de la economía campesina	254
5.	Contexto socio-político, nacional y regional, del departamento de Ayacucho	261
5.1	Introducción	261
5.2	Algunos aspectos de la reforma agraria (1969) y la reforma educativa (1972)	264
5.3	La ciudad de Ayacucho y la Universidad de Huamanga	273
5.4	La situación política en Ayacucho desde 1982: una violencia generalizada	285
6.	Ayacucho: la zona rural y las comunidades campesinas	295
6.1	Introducción	295
6.2	Zona rural de Ayacucho	295
6.3	Comunidad campesina: forma de organización socio-política	304
6.4	"Núcleos" de comunidades del Centro de Capacitación Campesina	308

6.4.1 Historia de la zona	311
6.4.2 Núcleo de Qacher Potrero	314
6.4.3 Núcleo de Llusita	319
6.4.4 Núcleo de Carampa	325
6.4.5 Núcleo de Sarhua	330
6.5 Análisis de la problemática rural	339
6.5.1 Problemática de la zona de trabajo	339
6.5.2 Comunidad campesina: problema y potencialidad	345
7. Centro de Capacitación Campesina: sistematización de una experiencia	351
7.1 Introducción	351
7.2 Propuesta original	361
7.3 Primera fase: intervención participante	365
7.3.1 Actividades desarrolladas	365
7.3.2 Análisis de los principales cambios metodológicos	374
7.3.2.1 Capacitación e investigación	376
7.3.2.2 Proyectos de promoción rural	382
7.4 Segunda fase: movilización para la organización	387
7.4.1 Actividades desarrolladas	387
7.4.2 Análisis de los principales cambios metodológicos	398
7.4.2.1 Proyectos de promoción rural	399
7.4.2.2 Capacitación e investigación	408
7.5 Tercera fase: asesoría de la organización campesina	429
7.5.1 Actividades desarrolladas	429
7.5.2 Análisis de los principales cambios metodológicos	438
Conclusiones	449
Notas	463
Bibilografía	491

Samenvatting

Summary

Curricula vitae

Prefacio.

El libro que encuentra el lector es el producto de una investigación académica poco usual. En vez de ser una investigación planeada y elaborada para fines meramente académicos, nuestra investigación se desarrolló a la luz de una acción concreta de organización campesina. Por ello, hemos podido concluir el trabajo, no sólo por el apoyo valioso de académicos, sino, sobre todo, gracias a los campesinos, a los promotores y a las instituciones que hicieron posible ejecutar el programa de desarrollo rural.

Queremos aquí testimoniar nuestro agradecimiento a Olinda, a Emilio, a Pascual, a Víctor, a Petronila, a Francisco, a Marcelino, a Alejandra, a Juan, a todos ellos y sus comunidades que nos recibieron, nos dieron protección y nos hicieron compartir sus vivencias.

A Demetrio Leandro, Igidio Naveda, Elmer Galván, Cerafina Rodríguez, Elena Chonta, Primitivo Jaulis, Basilio Prado, Bernardo Yance, Aparicio Meneses y Efraín del Pozo quienes dieron sus esfuerzos y los años más productivos de su vida profesional para trabajar en las comunidades campesinas, sufriendo y gozando al mismo tiempo.

No podemos dejar de recordar en forma muy especial a Félix Gavilán, el promotor encargado de la difusión radial quien fuera cruelmente asesinado en Uchuray, junto con ocho colegas periodistas en 1983. Su empeño, disposición y compromiso quedarán como un horizonte para nuestro propio trabajo con los campesinos.

Debemos mucho a la Universidad de Huamanga que nos tuvo en su medio durante seis años. Sobre todo a Alfredo Prado y Delia Martínez quienes participaron en la gestación de las ideas tanto estando en la ciudad, como también cuando caminábamos en el campo.

Agradecemos, especialmente, a Enrique Moya, que como rector de la Universidad siempre apoyó el programa, y no sólo a nivel burocrático. Cuando estuvo en Nicaragua en la primavera de 1984, profundizamos algunos elementos expuestos en este libro a la luz de la experiencia nicaragüense. Enrique, junto con Irene Vegas - a quien debemos la corrección de nuestro español y quien hizo las

traducciones del inglés- fueron quienes alegraron mucho de nuestros momentos de descanso.

Vilma García fue incansable y mostró una gran eficiencia mecanografiando los borradores y las diferentes versiones del texto original; a ella le quedamos muy agradecidos. Igualmente a Isabel Rubbo, quien nos ayudó en la última revisión del libro.

Aunque formulamos varias críticas a las agencias financieras, hemos encontrado a través de los años, un compromiso de su parte para seguir financiando el programa, a pesar de una situación política muy adversa. A Janny van Es y Norma Velásquez de HIVOS, a Teobaldo Pinzas de OXFAM, a Bill Saint de la Fundación Ford y al Overseas Book Centre, a todos ellos queremos agradecerles por haber apoyado el programa que desarrollamos. Agradecemos al Ministerio de Cooperación Técnica de Holanda por su permanente y consecuente apoyo a nuestro trabajo.

A pesar de que ha sido sobre todo la experiencia práctica la que nutrió nuestras reflexiones, debemos mucho a largas reuniones, conversaciones y correspondencia con Francisco Vío Grossi, Orlando Fals Borda, Isabel Hernández, Jan de Vries, Carlos Rodrigues Brandão, Oscar Jara y Toon Thybergin. Recordamos especialmente la amistad y el intercambio intelectual con Anton de Schutter, un querido paisano, quien murió trágicamente cuando estábamos por terminar este libro.

Hay algunas personas a quienes queremos agradecer en forma especial por su permanente apoyo moral e intelectual. Jan y Mieke van Doorn, nuestros amigos holandeses, han servido durante todo el período en que se desarrolló nuestra experiencia como una segura caja de resonancia. Asimismo queremos agradecer a nuestros padres. El esfuerzo que ellos hicieron, siempre quedará en nuestro mente. A la memoria de nuestros queridos padres Joseph y Jeanne Gianotten, y a nuestros padres Frans y Martina de Wit, dedicamos esta tesis.

Aunque el trabajo en su conjunto es responsabilidad de nosotros dos, cabe aclarar que los capítulos 1, 2 y 5 son de competencia de Vera Gianotten y los capítulos 3,4 y 6 de Ton de Wit. El capítulo 7, que relata la experiencia vivida, y las conclusiones

son de responsabilidad de ambos.

No es de extrañar, entonces, que no podemos agradecer a las esposas que han tenido paciencia o que han preparado un sinnúmero de tazas de café. El libro que presentamos es el fruto de la "unidad doméstica;" hemos tratado de ser un colectivo no diferenciado intelectual y socialmente. Un intento difícil en una sociedad que quiere imponer una diferenciación entre el hombre y la mujer y entre dominantes y dominados. Esta amenaza a las fuerzas emancipadoras en todos los niveles, seguirá siendo motivo de nuestra lucha y catalizador de nuestra amistad y convivencia.

*Todo acto o voz genial
viene del pueblo y va hacia él*

César Vallejo

Introducción.

Para las comunidades campesinas de los Andes peruanos, el título de la novela de Ciro Alegría, *El mundo es ancho y ajeno* (1941), sigue vigente en la actualidad. Alegría relata en esta novela la resistencia heroica de una comunidad indígena ante la injusta expropiación de tierras y el permanente atropello cultural. Aunque el Perú ha conocido una reforma agraria (1969) que logró poner fin al latifundismo y a las formas feudales de explotación del hombre, las comunidades campesinas siguen viviendo en una situación de pobreza y explotación, en la que han desarrollado diferentes mecanismos de sobrevivencia, resistencia y lucha. En este contexto empezamos a trabajar y es así como conocimos ese mundo andino que en aquel entonces era a su vez "ancho y ajeno" para nosotros.

El presente trabajo se basa en una experiencia de educación popular y promoción rural en las comunidades campesinas del departamento de Ayacucho (Perú). En 1977 fuimos contratados por la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga para hacernos cargo de un programa que, por entonces, era considerado de extensión agrícola: el Centro de Capacitación Campesina.

Inicialmente las actividades se desarrollaron en una "escuela campesina" que la Universidad había empezado en Allpachaka, a dos horas de viaje de Ayacucho, la capital del departamento. En ese mismo lugar, a 3600 m.s.n.m., funcionaba el Centro Experimental de la Universidad, donde se realizaron las investigaciones en cultivos andinos y ganadería de altura.

Nos quedamos en Allpachaka por períodos de tres a cuatro días por semana y, conjuntamente con un agrónomo peruano, conversamos largas noches con los campesinos que venían de las comunidades aledañas.

Asimismo, emprendimos largas caminatas con los campesinos para trasladarnos de una comunidad a otra, cruzando las punas inmensas y desoladas a 4000 m.s.n.m. Vivimos en las comunidades, asistimos a las fiestas, como por ejemplo, el *yarqa aspiy* (la limpieza del canal de riego), discutimos en las asambleas comunales y tra-

tamos de entender el mundo andino.

En aquellas conversaciones tratábamos de profundizar las preocupaciones y entender las perspectivas de los campesinos. Sus planteamientos confirmaron nuestras ideas iniciales: una actividad de extensión no resolvería los problemas de desarrollo que enfrentan las comunidades de la zona.

Las críticas acertadas de los campesinos a los primeros cursos de capacitación, dictados en la escuela de Allpachaka nos confirmaron también que una educación tradicional no resulta exitosa, y que hacía falta un proceso de enseñanza-aprendizaje horizontal, de diálogo continuo entre el profesional y los campesinos.

Estas primeras experiencias, críticas y observaciones nos ayudaron a hacer explícitas algunas hipótesis que teníamos sobre el problema campesino y el trabajo educativo con campesinos.

Sin embargo, nuestras hipótesis iniciales eran también producto de tres influencias importantes que habíamos tenido, antes de empezar el trabajo en el Perú.

Nuestra propia formación universitaria, en un período de cuestionamiento de las ciencias sociales y de su función en la sociedad (a partir de 1968), nos había enseñado que el problema campesino era algo más que un problema de transferencia de conocimientos técnicos y científicos. Las clases y los textos de Wertheim (1970 y 1975) y de Huizer (1976 c) nos hicieron comprender el problema del desarrollo como un problema político. Además, ambos pusieron énfasis en el potencial de los campesinos para cambiar su destino.

En segundo lugar, una primera experiencia de trabajo de campo en un proyecto de organización cooperativa en Túnez, nos mostró que el poco éxito del proyecto no se debía a la "resistencia al cambio" de los campesinos, sino a dos fallas metodológicas. En efecto, no hubo ninguna participación de los campesinos en la elaboración y la ejecución del proyecto. Como seres pasivos tenían que aceptar y hacer lo que el proyecto consideraba bueno y necesario para ellos. Inherente a esta falla estaba el supuesto de que los campesinos son incapaces de desarrollarse, negando todo tipo de potencial propio (De Wit, 1974).

Obtuvimos la tercera influencia, de las obras de Paulo Freire (1969; 1970; 1973), que significaron en Europa una crítica generalizada al sistema educativo formal.

Todo ello nos ayudó a visualizar que nuestra práctica educativa, para ser exitosa, tenía que basarse en tres hipótesis fundamentales:

- hay un potencial de cambio en las comunidades campesinas, así como también muchos aspectos positivos y rescatables en la economía, la vida social y la cultura de los campesinos. Nuestra metodología de trabajo tenía que basarse entonces, en todo ello, en vez de partir de antemano, de lo negativo y lo no rescatable también presente en las comunidades campesinas;
- nuestro trabajo educativo debía desarrollarse con la participación de los campesinos. En vez de manejar objetivos y metas pre-establecidos, teníamos que trabajar con una metodología suficientemente flexible, para que hubiera una posibilidad para los campesinos de participar en la elaboración, la ejecución y la evaluación de las distintas actividades;
- el proceso educativo, de enseñanza-aprendizaje, debía ser horizontal, de diálogo entre profesionales y campesinos. En este sentido, no negamos la existencia de una conciencia crítica de los campesinos. Partimos de que tanto los profesionales como los campesinos tienen conocimientos válidos para ser desarrollados; asimismo, ambos manejan elementos críticos y equivocados sobre el problema de desarrollo y las alternativas de solución. Sólo en un proceso abierto de crítica y auto-crítica es posible desarrollar las potencialidades existentes.

Sin embargo, cuando dejamos de trabajar exclusivamente en la "escuela" de Allapachaka y decidimos trabajar directamente en las comunidades campesinas, nos dimos cuenta de que aún faltaba un elemento esencial en nuestro trabajo. Hacía falta una mayor congruencia entre la teoría y la práctica. Teóricamente sabíamos que el problema del desarrollo es un problema político. Los trabajos sobre movimientos campesinos (Kapsoli, 1977; Wolf, 1969; Landsberger, 1978) eran suficientemente claros al respecto.

Pero, estos trabajos eran análisis de investigadores sobre fenóme

nos y procesos históricos. No nos podían ayudar a traducir los supuestos teóricos sobre el potencial revolucionario y político de los campesinos en una metodología de trabajo educativo y de promoción. Por otro lado, las propuestas metodológicas de cómo hacer participar a los campesinos en programas de desarrollo (Galjart et al., 1982; Van Heck, 1977; Gomezjara, 1983), se limitaban al programa concreto y a cómo lograr los objetivos económicos del mismo.

Hubo un elemento fundamental en nuestra propia práctica que nos ayudó a hacer explícita una hipótesis más. Habíamos reconocido, desde el inicio, la importancia de la comunidad campesina y su potencialidad organizativa. Respetábamos la organización tal cual y no realizamos ninguna actividad sin previa autorización de la asamblea comunal o de las autoridades en representación de ésta. Tampoco llegamos con propuestas de organizaciones paralelas a la organización comunal para poder cumplir con las actividades o proyectos propuestos.

Esta práctica nos ayudó a visualizar más claramente el potencial político de la organización comunal e intercomunal. Nuestra hipótesis fundamental se expresó, entonces, en el fortalecimiento y desarrollo de la organización comunal e intercomunal como organización política de los campesinos, capaz de lograr los cambios sociales necesarios, a favor del campesinado.

La descripción anterior, de la forma en que llegamos a plantear nuestras hipótesis de trabajo, hace ver que el presente estudio difiere un tanto de la mayoría de los trabajos de tesis al respecto. En primer lugar, no es el resultado de un proyecto de investigación elaborado de antemano en algún centro de investigación. Trabajamos en una práctica educativa con los campesinos, al lado de un equipo de educadores y promotores, donde cumplimos las más diferentes tareas. No éramos investigadores venidos exclusivamente para realizar su investigación. En el transcurso de la experiencia, sentimos la necesidad de reflexionar sobre nuestra propia práctica educativa para alimentarla teóricamente. Así, nos desenvolvimos en un proceso continuo de práctica y teoría, de acción e investigación. El presente trabajo es el resultado de una sistematización profunda, tanto de los aspectos teóricos como de

los aspectos prácticos de ese proceso, en el cual nosotros, los promotores y los campesinos, éramos sujeto y objeto a la vez.

En segundo lugar, el presente estudio no es neutral. No hemos estudiado, desde afuera, a los campesinos y tampoco hemos analizado proyectos de educación popular o de promoción rural ejecutados por terceros. Hemos sido parte comprometida del proceso que describimos y analizamos en este libro.

La tercera característica es consecuencia de una norma ética: es tá escrito en español, en vez de holandés o inglés, para así garantizar el acceso a nuestras reflexiones de la gente que vive en el continente donde se gestaron dichas ideas. Además, los temas que discutimos -la educación popular y la economía campesina- están enmarcados en un debate que en este momento se desarrolla, en forma particular, en América Latina.

Podemos mencionar una característica específica más que tiene que ver con la forma cómo percibimos a nuestro "grupo beneficiario."

En los últimos años han habido un gran número de estudios sobre la mujer campesina, generalmente, de profesionales mujeres, preocupadas por esa problemática.

Uno de los logros importantes que han obtenido es el consenso sus tancial entre académicos, agentes financieros, partidos políticos y gobiernos respecto a la urgencia y necesidad del estudio de las funciones que cumple la mujer campesina.

Sin embargo, no hemos dedicado un capítulo específico a la mujer campesina. No trabajamos exclusivamente con las mujeres campesinas, porque consideramos que los componentes de la fuerza de trabajo campesina no son separables. En la lógica del funcionamiento de la economía campesina, la fuerza de trabajo es familiar y no diferenciada. Aunque pueden desarrollarse métodos y técnicas específicas para el trabajo de campo con las mujeres, que sí hemos hecho, ésto no justifica que se aisle la problemática de la mujer campesina del problema campesino global.

A aquellos que consideran que sólo cuando hay apartados o capítulos sobre *las campesinas* se prueba que se ha tratado de los problemas de la mujer, queremos decir, que nuestro uso de *el campesi*

no y los campesinos; corresponde solamente a razones estrictamente gramaticales.

Más arriba indicamos que el presente estudio no es el resultado de un proyecto de investigación elaborado en algún centro de investigaciones. En otras palabras, el trabajo que desarrollamos no estaba centrado en la investigación o en el investigador, sino más bien en la acción y en el "grupo beneficiario," y en este sentido no era neutral. Con esta observación entramos inevitablemente en la discusión sobre la objetividad y la neutralidad de la investigación científica.

La forma como desarrollamos nuestras hipótesis y como las "verificamos" y "falsificamos" se parece a lo que Glaser y Strauss plantearon al sustentar la necesidad de una metodología cualitativa de investigación social:

...la observación es rápidamente acompañada de la hipótesis. Cuando la hipótesis empieza, el investigador no puede ya permanecer como un pasivo receptor de impresiones, sino que es naturalmente atraído a la búsqueda activa de datos pertinentes al desarrollo y verificación de sus hipótesis (Glaser y Strauss, 1970: 289; la traducción, suplida).

La discusión sobre la manera de trabajar las hipótesis está enmarcada en la discusión general de cómo y para qué se construye el conocimiento científico.

Lynd ya criticó en 1939, la neutralidad de las ciencias sociales. Sostuvo que perseguir la neutralidad es una forma de prejuicio que limita las tareas de las ciencias sociales. Los valores son inevitables y "aquellos que los proscriben de la puerta principal, los admiten, sin reconocerlo y, por lo tanto, sin criticarlos, por la puerta trasera" (Lynd, 1970: 184, la traducción, suplida).

Marcuse, en una confrontación con Popper (Stark, 1971) hace una comparación entre las ciencias sociales y las ciencias naturales, argumentando que en las primeras existe otro tipo de valor científico que en las segundas. El valor científico está basado en un análisis crítico de los hechos y de los fenómenos, que no permite la neutralidad. También algunos científicos como Myrdal (1969),

Staal (1970), Chomsky (1970) y Gouldner (1972) se han dedicado al problema de la objetividad científica y el rol de los científicos en los procesos sociales. Todos estos planteamientos marcaron nuestra formación universitaria e influyeron, después, en la forma como entendimos una nueva corriente que surgió en la década de los 70: la investigación participativa.

Los propulsores de la investigación participativa abandonaron explícitamente el criterio de la neutralidad científica y argumentaron que se debe incluir al "objeto de la investigación" como sujeto, para así obtener datos más confiables y una mayor objetividad de la investigación (Hall, 1981). Aunque los planteamientos de la investigación participativa han sido un importante marco de referencia para nuestro trabajo, no los utilizamos como un principio técnico para mejorar la investigación. Puesto que nuestro trabajo no fue diseñado como un proyecto de investigación, fuimos capaces de utilizar la investigación participativa como un principio metodológico para la acción. Enfocamos el problema de la participación y organización campesinas desde una perspectiva cualitativa y a partir de nuestra involucración directa en la realidad social y económica de los campesinos.

Para poder comprender mejor esta realidad específica de las comunidades campesinas nos dedicamos, durante el desarrollo de nuestras actividades educativas, a un estudio teórico de la economía campesina. Partimos de la premisa de que el conocimiento práctico, empírico de los campesinos tiene su racionalidad y su estructura de causalidad. De ahí, que tomáramos en serio las palabras de Fals Borda: "...conviene empezar por tratar de entender aquella racionalidad y esta estructura en lo que tienen de propio o de específico" (Fals Borda, 1981 b: 25).

Al igual que el estudio y las discusiones sobre la economía campesina, ha sido el debate actual en América Latina sobre la educación popular, el que ha influido notablemente para precisar y entender nuestra propia práctica educativa y de promoción rural.

Aunque tratamos por separado, por una parte, los análisis teóricos de la educación popular y la economía campesina, y por la otra, el análisis y la sistematización de nuestra propia experien

cia, el proceso mismo ha sido un único proceso de acción y reflexión, de reflexión y acción.

Este proceso vivido, en el que un programa educativo con una participación restringida del grupo beneficiario evolucionó en un programa participativo en función de la organización campesina, es objeto de sistematización en el presente trabajo.

La sistematización se refiere principalmente a nuestra propia experiencia y no incluye un análisis y comparación con otras experiencias. Al limitarnos a nuestra propia experiencia, se podría deducir que el programa ha sido tan exclusivo en sus acciones, que no permite hacer generalizaciones y comparaciones. No es así; lo que sí pretendemos es que justamente, del análisis de los hechos particulares se puede llegar a generalizaciones. Estamos de acuerdo con la observación de Walker que plantea que

el problema de la generalización se centra (...) en el dar adecuadamente cuenta del por qué se hacen las cosas y del modo en que éstas se realizan. La replicabilidad no se plantea como problema de la evaluación en términos de la posibilidad de repetir una experiencia en otra parte, sino en explicar suficientemente el proceso para que otros sujetos puedan decidir si vale o no la pena implementar una experiencia similar (Walker, 1982: 17).

Si revisamos la bibliografía existente sobre la sistematización de experiencias de educación popular, encontramos muy pocos casos, en que los autores han sido actores directos en el programa o proyecto descritos. Es en este sentido, y debido a que de la descripción de la experiencia específica se puede llegar a recomendaciones para futuros proyectos, que presentamos nuestra propia experiencia.

Al revisar las publicaciones de antropología aplicada, vemos que se ha escrito mucho sobre cómo el investigador puede aplicar la observación participante. Pocas de estas investigaciones estaban relacionadas directamente con la acción, y entre éstas sólo algunas cuentan las propias experiencias y el proceso transcurrido como por ejemplo, las publicaciones sobre el proyecto Vicos

(Holmberg, 1966 y 1967) y las experiencias de Huizer en El Salvador (1976 c) y en Chile (1968). Cabe aclarar que el propósito del proyecto Vicos era principalmente enriquecer la antropología aplicada como ciencia y, no así, aportar a la organización política de los campesinos.

En el campo educativo podemos referirnos a algunos ejemplos como los de Hörnemann (1981); Mamak (1978); Albó y Barrios (1978). Dentro de los estudios de la mujer resaltan los aportes de Mies (1978).

Sin embargo, aparte de Hörnemann y Mies, las otras experiencias están más centradas en el investigador, en cuanto a sus recomendaciones sobre la actitud del investigador se refiere, y no cuentan el proceso de evolución de la relación entre el investigador, el promotor y el grupo beneficiario en términos de participación y organización.

La mayor parte de la bibliografía existente consiste en publicaciones sobre programas y proyectos ejecutados por otros, y en general están basados en informes internos de las instituciones o en evaluaciones hechas por misiones externas.

Esta carencia se debe por un lado, porque los educadores populares o promotores en general, no han sido formados para dar cuenta de sus propias experiencias y, por otro, porque los académicos no escriben sobre sus propias experiencias (si es que las tienen), sino que tratan de sistematizar experiencias de otros, en base a lo cual proponen modelos participativos, modelos de evaluación o describen las diferentes corrientes existentes.

García Huidobro (1980), Gajardo (1982), De Schutter (1981) y CEESTEM (1982) no cuentan sus propias experiencias, sino que, en base a una recolección de informes anuales, publicaciones internas y entrevistas a los promotores de programas de educación popular e investigación participativa, describen las actuales tendencias de éstas y proponen, desde afuera, instrumentos y modelos para sistematizar las experiencias. Aunque estos aportes no se limitan a una simple clasificación y sub-clasificación de los proyectos estudiados, no logran sistematizar y describir los procesos que se dan en cada programa de educación popular o de promo-

ción rural.

Asimismo, en base a una amplia bibliografía de informes y evaluaciones de otros proyectos, Galjart (et al., 1982), Buys (1983) y Padrón (1982) proponen modelos participativos y describen, desde afuera, la forma en que los organismos de promoción o equipos de promotores de proyectos participativos deberían funcionar.

Aunque todos estos trabajos nos han ayudado a entender mejor la compleja problemática de la participación y organización del grupo beneficiario, no analizan las propias experiencias ni los procesos transcurridos por lo que nos pueden servir poco para compararlos con nuestra experiencia.

Sistematizar la propia experiencia en función de la generalización y replicabilidad de ella es una tarea apenas emprendida, a pesar de que la mayoría de los autores mencionados arriba insisten en la necesidad y urgencia de ello.

El análisis y la sistematización del proceso transcurrido en el Centro de Capacitación Campesina son presentados entonces a la luz de esta necesidad, como aporte al desarrollo teórico y metodo lógico de la educación popular y de la promoción rural.

El trabajo está dividido en siete capítulos. Como ya dijimos, se paramos nuestras reflexiones teóricas de la sistematización y el análisis de la práctica concreta.

Los primeros cuatro capítulos son principalmente, de carácter teórico. Empezamos en el primer capítulo, con una revisión de la educación de adultos en América Latina, por ser ésta el marco general en el que se ubican las experiencias de la educación no formal y la educación popular. Antes de dar una breve reseña histórica de la educación de adultos en relación con el desarrollo rural, nos detenemos primero en la función de la educación en la sociedad, para entender cuándo cumple un papel conservador y cuándo uno de cambio social.

En América Latina surgió, en los últimos años, la educación popular, como un esfuerzo educativo explícitamente dirigido al cambio social. Puesto que nuestra experiencia se ubica en esta búsqueda de un nuevo paradigma educativo, en el segundo capítulo, tratamos

detalladamente la educación popular. Primero vemos los antecedentes de la educación popular, en los que hemos reservado, por razones obvias, un lugar especial para las ideas de Paulo Freire. Luego tratamos los actuales planteamientos y las limitaciones de la educación popular, enfocando principalmente los conceptos metodológicos. En el último apartado de este capítulo, tratamos algunas interrogantes específicas, relacionando los actuales planteamientos teóricos de la educación popular y de la investigación participativa con los conceptos de "intelectual orgánico," "sentido común" y "buen sentido" del filósofo italiano Antonio Gramsci. Terminamos el capítulo con una discusión, dedicada exclusivamente a los conceptos "participación" y "organización" por ser éstos claves para la comprensión y las perspectivas de la educación popular y de la investigación participativa. Mostraremos la necesidad de plantear la participación y la organización campesina en términos políticos generales.

Sin embargo, no podemos entender la educación popular si no la ubicamos en su contexto económico. Puesto que a nosotros nos interesa sobremanera la relación de la educación popular con el desarrollo rural, tratamos en los capítulos tercero y cuarto, la problemática general del desarrollo rural y presentamos un análisis detallado de la economía campesina.

En el tercer capítulo, hacemos una descripción de las diferentes visiones sobre el desarrollo económico y social de la sociedad y en particular la relación entre el desarrollo y el subdesarrollo.¹ Esto nos sirve para ubicar las diferentes estrategias de desarrollo rural que han sido ensayadas después de la Segunda Guerra Mundial.

Para nuestros propósitos ponemos especial énfasis en los efectos generados para los campesinos en términos económicos y organizativos. Después de haber evaluado en libros, conferencias y políticas agrarias que los campesinos se han beneficiado poco con los programas de desarrollo rural, se enfatizó, en la década de los 70, la necesidad de promover programas especiales orientados a los campesinos. Es en este contexto que se retomó el estudio de la economía campesina, tema del cuarto capítulo. Por ello, nos

concentramos en el cuarto capítulo, en el análisis de la racionalidad campesina, lo que nos permite comprender la actuación política, económica, social y cultural de los campesinos. Planteando la organización campesina, como objetivo político de la educación popular, tratamos la relación de la economía campesina con la sociedad global. El problema campesino no es el supuesto aislamiento, sino más bien, los términos de la inserción de los campesinos en la sociedad global. El estudio de las relaciones de la economía campesina con la sociedad global nos ofrece las perspectivas políticas de la organización campesina.

Los últimos tres capítulos sistematizan nuestra propia experiencia de trabajo con los campesinos. Esta experiencia se desarrolló en Ayacucho en un período de transición política de un gobierno militar a un gobierno civil y durante los primeros tres años de presencia abierta de "Sendero Luminoso", un grupo político maoísta, que proclama la lucha armada.

En el quinto capítulo,² daremos primero una visión global del contexto nacional y regional de Ayacucho. La reforma agraria y la reforma educativa del gobierno militar de Velasco (1968-1976) son, para los fines de este trabajo, los hechos nacionales más importantes. Luego describimos la situación económica y social de Ayacucho, así como también algunos aspectos culturales. Asimismo, hacemos un breve análisis del surgimiento de Sendero Luminoso, porque sus acciones armadas han tenido una fuerte presencia en el departamento de Ayacucho a partir de 1980.³

En el sexto capítulo,⁴ nos dedicamos exclusivamente a las comunidades campesinas, sus aspectos económicos, sociales y culturales. Haremos un análisis de la actual organización comunal y las perspectivas de la organización intercomunal. En la segunda parte tratamos más específicamente las comunidades con las que hemos trabajado.

El séptimo capítulo, sistematiza detalladamente nuestra propia experiencia. Queremos resaltar que no nos referimos tanto al producto logrado, sino más bien al proceso vivido.

En la sistematización, los parámetros de análisis son los cambios metodológicos del proceso y el papel cambiante de los campesinos

y de los promotores en las diferentes fases.

Hemos señalado, para cada una de las fases, los factores que han facilitado y obstaculizado el proceso de organización campesina.

Es obvio que el presente libro no ha sido escrito para que sea leído por los campesinos. Pero, tampoco lo escribimos solamente para afinar los discursos teóricos en los centros académicos. Si algo esperamos, es que nuestro trabajo pueda servir a la reflexión y a la orientación de los promotores, educadores populares, técnicos y demás "maestros de la acción." A ellos va nuestro es fuerzo.

1.1. Introducción.

Las décadas pasadas, particularmente las de los años 60 y 70, mostraron en la región latinoamericana una notable expansión de programas de educación de adultos.

Hasta mediados de este siglo la educación de adultos suplía funcionalmente -primero en forma selectiva y luego generalizadamente- las carencias de la educación formal, tratando de elevar el nivel educativo mínimo de una población adulta que en su juventud había sido privada de la oportunidad de educarse (Picón, et al., 1975: 57). La tarea de la educación de adultos estaba básicamente centrada en la alfabetización y en el rescate de quienes fueron marginados del sistema educativo tradicional. Las primeras campañas de alfabetización estaban basadas en el principio de que no puede haber desarrollo económico y social sin hombres educados (alfabetizados). Se sustentaba que los países subdesarrollados sólo podían alcanzar el nivel económico y tecnológico de los países desarrollados si contaban con una población alfabetizada y educada. Detrás de esta concepción sobre la relación educación-desarrollo, se encontraba la opinión de que la educación saca a la gente de su ignorancia y subdesarrollo y la pone en un estado de ilustración y civilización (Carnoy, 1977; Chiappo, 1979).

Desde esa época surgieron, no sólo los proyectos y programas de alfabetización, sino también las escuelas vespertinas y nocturnas de primaria y secundaria. Con el surgimiento de la primaria y secundaria vespertinas y nocturnas se extendió el concepto de educación de adultos y se admitió que la solución del subdesarrollo no se encontraba sólo en aprender a leer y escribir, sino que era necesario ofrecer una semicalificación en determinados oficios y ocupaciones que satisficiera la demanda económica del proceso de industrialización. Como veremos más adelante, esta función de la educación estaba relacionada con la diferencia de opiniones entre la educación como derecho humano y la educación como recurso humano. Al aceptar que no se trataba de un simple alfabetizar de la población adulta analfabeta, las campañas de alfabetización funda

mental fueron sustituidas por programas de alfabetización funcional. En las áreas rurales, donde la situación de pobreza, marginalidad y explotación era aún más desesperante, se observaba el surgimiento de una educación de adultos enmarcada en la teoría de la marginalización. También aquí se seguía dando a la educación un papel importante de cambio, en el sentido de que la situación marginal se solucionaría al dar al campesino adulto conocimientos, habilidades y destrezas que le ayudaran a participar plenamente en el desarrollo económico global.

Aunque se aceptó que los esfuerzos educativos debían ser acompañados por otros esfuerzos de cambio, como por ejemplo, reformas agrarias o sistemas de créditos y modernización de la agricultura, se seguía sustentando que la situación rural era un simple problema de atraso que se solucionaría al educar a los campesinos para que asumieran sus nuevos roles en una sociedad modernizante (Malassis, 1975).

Así, los programas educativos se basaban casi exclusivamente en variables psicológicas.

Podemos, a *grosso modo*, discutir dos orientaciones: un enfoque psicologista que explica la actividad humana por la condición psicológica interna del hombre, y el modelo conductista (behaviorista) que considera la actividad humana como resultado de estímulos y recompensas. El primer enfoque se basa principalmente en las obras de los psicoanalistas y la teoría de la personalidad,¹ mientras que el enfoque conductista está basado en varias teorías del aprendizaje que surgieron de la psicología experimental.² Los programas de alfabetización funcional, extensión agrícola, desarrollo de la comunidad y, últimamente, los programas de desarrollo rural integrado, pueden ser vistos como programas de educación de adultos que tienen como fin un cambio de actitud para que el adulto se integre al sistema social vigente.

En los años 60 surgió el cuestionamiento crítico de la función de la educación en la sociedad, especialmente en cuanto a educación escolarizada se refiere. Esta crítica, paralela al surgimiento de la teoría de la dependencia (Frank, 1976; Stavenhagen, 1977; Dos Santos, 1970) se expresaba, por un lado, en los planteamien-

tos de Illich y Freire³ y, por otro, en la práctica concreta de muchos grupos politizados de algunos países de América Latina, que basaban sus análisis explícitamente en el materialismo histórico y el "marxismo vulgar." No cabe duda que han sido los planteamientos de Freire, los que han tenido la mayor influencia, tanto en la superación teórica sobre la relación educación-sociedad como en la práctica concreta de la educación de adultos.

Como veremos más adelante, estos planteamientos han sido incorporados en la mayoría de los programas "oficiales" de educación de adultos, y, también, en aquellos que denominamos "educación popular," que serán analizados en el siguiente capítulo.

Este capítulo está dividido en 3 partes. Primero abarcaremos brevemente la relación entre educación y sociedad, ya que ella nos ayuda a entender mejor el desarrollo histórico que ha tenido la educación de adultos en América Latina.

Después de una revisión histórica de la educación de adultos en general, trataremos más específicamente la educación de adultos en el área rural, para lo cual enfocamos las diferentes corrientes y estrategias de educación de adultos a la luz de los conceptos "participación" y "organización."

1.2. Educación y sociedad.

Entre sociedad y educación existen relaciones dialécticas. La educación es, a la vez, el producto de la sociedad y, en ciertas condiciones, un factor de cambio social. La educación desempeña un papel de formación ideológica, en relación con las ideologías dominantes inspiradas por las clases que ocupan el poder. "La educación contribuye a consolidar objetivamente las estructuras existentes; a la formación de individuos capaces de desenvolverse en la sociedad ya existente. Desde este punto de vista y sin dar al término un sentido peyorativo, la educación es naturalmente conservadora" (Faure et al., 1978: 69).

Sin embargo, dicho condicionamiento no es del todo determinante, en la medida en que la educación guarde un relativo grado de autonomía, de acuerdo al nivel de complejidad que presenta la estructura social. Es decir, en situaciones de alta diferenciación no

es factible establecer una relación inmediata entre estructuras de dominación y sistema educativo, debido a que entre las élites dominantes y el grueso de la población se interponen grupos emergentes que contrarrestan y cuestionan la legitimidad del sistema social existente. Alberti y Cotler (1972) muestran esta doble lógica del sistema educativo en la crisis de la hegemonía oligárquica en el Perú de los años 30. En todo el proceso de descomposición del sistema oligárquico, la educación jugaba un papel importante al constituirse en uno de los principales canales de movilidad social.

Durante la primera fase de la crisis del sistema oligárquico, el sistema educacional en expansión cumplía relativamente el objetivo de servir de filtro para la movilidad social y para la asimilación política. Pero, desde el momento en que el sistema oligárquico no fue capaz de ofrecer medios para satisfacer sus reivindicaciones, la educación se convirtió en un factor de contradicción. Por un lado seguía actuando como mecanismo de incorporación segmentaria, y por otro, creaba aspiraciones de movilidad social que el ordenamiento oligárquico no podía satisfacer sin su radical alteración (ibid: 20). Por medio de la educación se alentaba a los sectores populares emergentes a desarrollar aspiraciones y expectativas típicas de los sectores urbanos medios. Así, la "democratización" de la educación ofrecía a los sectores populares y medios emergentes, los recursos necesarios para que desarrollaran su capacidad política. El hecho de haber ampliado la participación en el sistema educativo, sin que se hubiesen realizado los cambios cualitativos necesarios en la sociedad y en la educación, no hizo otra cosa que agudizar las tensiones sociales en marcha.

Esa demanda por la educación surgió ya en el siglo XIX como un derecho humano del proyecto burgués. Los sectores más dinámicos de los diferentes países llevaron adelante un proyecto nacional sobre la base de una ideología burguesa, liberal y revolucionaria (con relación al proyecto colonial). No se discutió la importancia de la educación ni la necesidad de extenderla; el desacuerdo surgió a propósito del carácter de la educación y del control sobre el servicio educativo.⁴ "Quizás en ningún otro ámbito el pro

yecto burgués tuvo tanto éxito como en introyectar, sobre todo en los sectores medios y populares emergentes, el valor de la escuela como un bien en sí y de la educación como 'ábrete sésamo' de la movilidad social" (Cariola, s.f.: 131). Hasta hoy podemos observar que la educación sigue constituyendo, para la mayoría de la población, la panacea para lograr la movilidad social. La modernización, a través de la urbanización creciente y los medios de comunicación, genera una búsqueda generalizada de status social que, al no poder alcanzarse a través del empleo y el aumento de los ingresos, es buscado a través de la educación (Gianotten, 1980).

Sin embargo, con el proceso de industrialización y del desarrollo capitalista dependiente en los diferentes países, emergió la opinión de que una educación por la educación no respondía a los requerimientos del desarrollo económico; no bastaba educar, la educación debía tener una vinculación estrecha al aparato productivo.

Cariola (s.f.) llama a este nuevo paradigma en la educación de América Latina "educación como recurso humano," mismo que responde al concepto desarrollista o modernizante. El supuesto básico es que la educación constituye una inversión, no un gasto. El hombre resulta ser un recurso básico para que funcione la economía: hay que invertir en él para que produzca y consuma de acuerdo a las necesidades del crecimiento económico. El valor de su educación se controla de acuerdo a los intereses dominantes.

"El concepto moderno de planificación y específicamente la planificación de los recursos humanos surgió en la Unión Soviética y llegó a nosotros a través de la UNESCO, la OECD, el Banco Mundial y el Movimiento de reformas educativas propiciadas por la Alianza para el Progreso" (ibid: 132). Ya en 1928, en su conocida obra *Siete Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*, José Carlos Mariátegui afirmó que "la importación del método norteamericano no se explica, fundamentalmente, por el cansancio del verbalismo latinista, sino por el impulso espiritual que determinaban la afirmación y el crecimiento de una economía capitalista." (Mariátegui, 1976: 118). Hay que anotar que Mariátegui no se refería a las reformas educativas impulsadas por la Alianza para el

Progreso, sino por las reformas de los años 20, impulsadas por una comisión norteamericana, la Comisión Bard.

La preocupación por la educación por parte de organismos internacionales fue expresada claramente por Geoffrey M. Wilson, Vice-Presidente del Banco Mundial. Hasta 1964, el Banco consideraba al sector educativo como un sector no productivo y por lo tanto sin interés para el Banco. Sin embargo, en 1964 Wilson sustentaba que el Banco había aprendido que

tanto el crecimiento como el progreso social son inseparables y están interrelacionados (y) cosas como esperanza y entusiasmo, habilidad y conocimiento, curiosidad, visión y sabiduría no son menos importantes que el acero, el cemento, la arena y la maquinaria. En el Banco vamos comprendiendo las implicaciones a largo alcance que esto tiene gracias a formas más prácticas de experiencia en los países en que operamos. La comprensión que hemos obtenido de esta experiencia nos ha impulsado a contemplar la educación como objeto inevitable de nuestro interés (Blakely, Hall y Kidd, 1981: 13, la traducción, suplida).

El paradigma desarrollista se caracteriza claramente por considerar al hombre como objeto del desarrollo educativo y en cuanto lo considera sujeto, lo hace en forma individual. A pesar de los múltiples ajustes que se han experimentado en este paradigma, como por ejemplo, la "personalización de la enseñanza," el paradigma en sí no ha cambiado, ni tampoco la estructura de poder en la sociedad, "pues los grupos dominantes buscan los mecanismos necesarios para que el sistema educacional reproduzca y afiance, dentro de un mercado cada vez más amplio, su posición hegemónica" (Cariola, s.f.; 136).

Este planteamiento nos lleva nuevamente a la relación entre educación, desarrollo y sociedad, y el papel que corresponde al proceso educativo. El proyecto desarrollista ha sostenido claramente que es indispensable que los miembros de la sociedad alcancen un determinado nivel educativo para asegurar su desarrollo económico.

En la misma época, se produjo la campaña de alfabetización en Cuba (1960), que al igual que en la Unión Soviética, estuvo relacionada al proceso revolucionario. Es cierto que el éxito se debía sobre todo a la voluntad política de los dirigentes y a la perspectiva política que efectivamente significaba un cambio estructural y sustancial en el desarrollo del país (Ooyens, 1978). Las características más específicas de esta campaña y de otras, las retomamos en el siguiente apartado; lo que ahora nos interesa es la importancia que se daba a una acción educativa como indispensable para el desarrollo económico y social.

La lucha contra el analfabetismo era parte integrante de la revolución. Alfabetizar a las masas era despertarlas a la conciencia política y movilizarlas para defender el nuevo régimen.

La misma opción se veía en todas las revoluciones socialistas. En Vietnam, después de la revolución de 1945, se apuntó claramente que la educación era un motor principal para aumentar el nivel de conciencia política del pueblo. (Lê Thành Khôi, 1983: 10). "Insurrección cultural," "lucha contra la ignorancia," "derrotar el analfabetismo" eran algunas de las consignas de la Cruzada Nacional de Alfabetización de Nicaragua (1980), las mismas que muestran claramente la vital importancia que da el nuevo gobierno nicaragüense a la alfabetización, como una condición *sine qua non* para el desarrollo económico y social del país.

Los pobres resultados de los esfuerzos de alfabetización en los otros países y el éxito de la campaña cubana, han influido para que otra tesis sobre la relación educación-sociedad empezara a cobrar cada vez mayor importancia. Dicha tesis sostiene que un cambio de la estructura económica y social es indispensable para que se produzca el fortalecimiento educacional (Cervantes, 1977).

Sin embargo, pese a que esta tesis tiene su validez en la medida en que especifique el tipo de sociedad y el tipo de desarrollo con que la educación está relacionada, ha sido interpretada muy mecánicamente, especialmente por los marxistas.

Según la teoría marxista, es en la infraestructura (la base económica) donde hay que buscar el "hilo conductor" para explicar los fenómenos sociales pertenecientes a la superestructura (en la que

se ubica la educación, como parte del aparato ideológico). Pero esta afirmación no implica que todo se reduzca o sea un simple reflejo de lo económico. No obstante, muchos textos de Marx y Engels se prestan a una interpretación de este tipo debido a la acentuación excesiva que dan al papel que desempeña la estructura económica en la sociedad. Es así, cómo los marxistas llegaron a sustentar un determinismo mecanicista, que el mismo Marx ha criticado en sus *Tesis sobre Feuerbach*, en las que sostiene que las circunstancias son cambiadas por los hombres y que es necesario cambiar el mundo como también a ellos mismos (Tercera Tesis sobre Feuerbach, en: Marx y Engels, 1974). Sin embargo, pese a la crítica de Lenin que llama "marxistas vulgares" a aquellos que sostienen una interpretación mecánica de la relación entre la base económica y la superestructura y pese a que Marx y Engels han criticado el determinismo mecanicista o positivista (Bottomore, 1975: 10), el marxismo no ha podido solucionar de una manera sistemática y profunda el problema del determinismo.

Retomando el problema educación-sociedad podemos decir que las dos posiciones antagónicas (la que considera a la educación como una variable independiente del contexto social y la que la considera como variable dependiente), omiten tomar en cuenta el carácter dialéctico y la función ambivalente del proceso educativo respecto de la sociedad. En efecto, es la relación dialéctica entre educación y sociedad, la que determina, en términos dinámicos, cuándo es que la educación pesa como elemento de freno o conservación del sistema y cuándo pesa más como elemento propiciador del cambio cualitativo de la estructura social. Por lo tanto, la educación consolida un sistema de valores, pero también puede asumir un rol crítico frente a dichos valores y a la sociedad en general (Alberti et al., 1974; CREFAL, 1979).

En todas las discusiones sobre la función social de la educación y su potencialidad de ser motor de cambio, sobresalen los planteamientos que se refieren explícitamente a la educación escolarizada.

Una corriente que más que cualquier otra ha influido en las discusiones y planteamientos sobre la relación educación-sociedad, ha sido la crítica dura y profunda a la institución "escuela," enca-

bezada por Iván Illich (1971) y Everett Reimer (1973).

La escuela, esa "vaca sagrada," es para Illich un paradigma de una nefasta institucionalización de valores que impone el consumismo y crea una segregación entre los alumnos, prisioneros de la estructura misma de la enseñanza. Si se admite que la escuela es el único canal legítimo para lograr la participación en la sociedad, las escuelas no hacen otra cosa que dar privilegios a unos pocos a costa de la mayoría. Según Illich, las escuelas tienden a producir un sistema educativo de casta, dividiendo a la sociedad en dos castas distintas: una compuesta por los que tienen diplomas y la otra por los que no los tienen. Por otra parte, Illich considera que es fuera de la escuela donde todo el mundo aprende a vivir, a hablar, a pensar, a trabajar, etc. Como solución propone en su obra *La sociedad desescolarizada*, la creación de una red flexible donde cada persona podría encontrar los medios y contactos necesarios para participar en su propio desarrollo (Illich, 1971).

Everett Reimer, también bajo un título bastante alusivo -*La escuela ha muerto*- sustenta que las escuelas se han convertido en una "iglesia universal" de la sociedad tecnológica.

Las escuelas adaptan a los jóvenes a la estructura social y los adoctrinan para que acepten la conformidad, la jerarquía social y la ideología política y económica dominantes. Para Reimer, el mayor peligro que asecha a la humanidad es el dominio total de las instituciones sobre los individuos (Reimer, 1973).

Una crítica a los planteamientos de Reimer es que considera a la escuela como la instancia determinante en el funcionamiento de la sociedad actual. En este postulado se puede observar una inversión total de los verdaderos lazos de dependencia entre la escuela y el mundo exterior. No es la escuela quien crea, ella sola, las desigualdades y las clases sociales; es el mismo sistema económico. La escuela no es neutra. En tanto que aparato de socialización, la escuela forma hombres a imagen de una sociedad. El problema no se plantea, entonces, en relación con la escuela por ella misma, sino por la estructura política y económica de una sociedad concreta. "La verdadera cuestión es ¿quién controla estas

instituciones y cuáles son los intereses que éstas defienden?" (Blat Gimeno, 1981). Con esta pregunta hemos tocado la crítica marxista a la educación escolarizada.

Una de las tesis marxistas respecto de la educación en el capitalismo se basa en su carácter de clase.

La educación es un instrumento en manos de la clase dominante que determina su carácter adecuadamente a los intereses de clase, así como el ámbito que abarca la enseñanza para su propia clase y para las clases oprimidas (...). El carácter de clase de la educación burguesa se manifiesta en un doble aspecto. En primer lugar, por el hecho de que la educación, que supuestamente debería servir para todos los hombres, sólo se concede a los hijos de la burguesía (...). En segundo lugar, el carácter de clase de la enseñanza burguesa se manifiesta en que se la transforma en un instrumento supuestamente eficaz de la 'renovación social.' En todas las ocasiones en que la burguesía se ve forzada a reconocer que las relaciones capitalistas son inadecuadas, intenta demostrar con 'argumentos educativos' que las relaciones, entre otras razones, son inapropiadas porque los hombres no son buenos,... la educación debe convertirse en una garantía de la futura mejora de los hombres... (Suchodolski, 1977: 122-123).

Esta tesis ha sido interpretada de tal forma que la educación escolar en los países capitalistas no puede jugar ningún papel de cambio, ya que está bajo control de la dominación burguesa. Sólo al derrocar el capitalismo y el imperialismo, la educación puede convertirse en una pedagogía marxista revolucionaria.⁵

Tanto la posición de Illich y Reimer, como la tesis marxista del carácter de clase del sistema educativo, han tenido mucha influencia en América Latina. Además, fueron interpretadas a la luz de la teoría de dependencia, enfatizando el carácter imperialista de la educación. Lejos de obrar como liberadora, la educación formal llegó a muchos países como parte de la dominación imperialista.

La estructura capitalista dependiente "crea en América Latina una 'enajenación cultural' que se manifiesta en la necesidad de copiarlo todo de las metrópolis desarrolladas. Los valores y normas deseados se toman de la metrópoli, no de la experiencia local" (Carnoy, 1977: 63).

En las sociedades dependientes,

los sistemas escolares son copia de los de la metrópoli y sirven a copias de las estructuras económicas de ese país metrópoli. Estando el país en situación de dependencia, las estructuras económicas 'modernas' sirven sólo a una pequeña parte de la población; las escuelas orientadas hacia esas estructuras económicas acaso funcionen también solamente para una pequeña parte de la población (...). Las escuelas se limitan pues en gran parte, a ser meros selectores y socializadores (ibid: 65).

Un cuarto planteamiento que ha tenido influencia en las críticas a la educación escolarizada es aquel derivado de los planteamientos de Paulo Freire. Aquí no trataremos los supuestos teóricos de la *Pedagogía del oprimido*; tampoco nos detendremos en las técnicas específicas del método psicossocial; lo que por el momento nos interesa es cómo el concepto de "educación bancaria" ha influido en cuestionar el funcionamiento de la educación escolarizada. Pese a que Freire se refiere tanto a la educación escolarizada como a las acciones educativas no escolarizadas, el análisis que hace sobre la relación educador-educando casi siempre ha sido aplicado a la relación existente en la educación formal. La concepción bancaria, según Freire, al no superar la contradicción educador-educando y por el contrario, al enfatizarla, sólo sirve para la domesticación del hombre. El hombre es una cosa, un recipiente vacío, en el cual se puede depositar algo, pretendiéndose así crear en el educando "contenidos de conciencia" (Ludojoski, 1972: 47). De este modo no se educa al hombre sino simplemente se le domestica según la voluntad del educador, buscando la formación del educando conforme a la imagen del educador. La educación bancaria se caracteriza por las siguientes contradicciones:

- el maestro enseña y el alumno es enseñado,
- el maestro lo sabe todo y el alumno no sabe nada,
- el maestro piensa y el alumno tiene quien piense por él,
- el maestro habla y el alumno escucha mansamente,
- el maestro castiga y el alumno es castigado,
- el maestro escoge e impone su elección, y el alumno obedece,
- el maestro actúa y el alumno piensa que actúa a través de la acción del maestro,
- el maestro escoge el contenido gramático, y el alumno se adapta al mismo,
- el maestro confunde la autoridad del conocimiento con su propia autoridad profesional, que opone a la libertad del alumno,
- el maestro es el sujeto del aprendizaje, en tanto que el alumno es un simple objeto.

(Freire, 1973: 57-58).

Resumiendo, podemos decir que Freire entiende por "educación bancaria" aquel sistema educativo que trata de lograr que los dominados se adapten a su situación de dominación y por lo tanto se hagan dominar. Los dominados son considerados como "...casos patológicos de la sociedad sana, que debe adaptar a esta gente 'no competente y floja' a las normas y actitudes vigentes, a través de un cambio de su mentalidad." (ibid: 71). Esta gente "marginal" debe integrarse a la sociedad sana. Al utilizar para este fin una educación bancaria, los dominantes evitan que los educandos tomen conciencia.

Pese a que se acepta en general la relación dialéctica entre educación y sociedad, las fuertes críticas a la educación escolarizada han hecho que actualmente se vea en la educación sobre todo su papel conservador que trata de mantener el *status quo*. Como hemos visto, podemos distinguir cuatro corrientes que han influido en ello:

- el pensamiento de la "sociedad desescolarizada;"
- la tesis marxista del carácter de clase de la educación;
- la teoría de la dependencia y la educación como imperialismo cultural;
- el concepto de "educación bancaria."

Otros hechos que han influido para que la "educación oficial" sea vista como una instancia reproductora del sistema vigente, son los pocos logros de la alfabetización en la mayoría de los países de la región y las exitosas campañas de alfabetización en Cuba y últimamente en Nicaragua.

Todo ello trajo como consecuencia, el que hayan surgido, a partir de los años 60 diferentes experiencias educativas, alternativas al sistema vigente, que se ubican casi exclusivamente en el área de la educación de adultos no formal y que, al conceptualizar la "participación" de una forma nueva y liberadora, pertenecen a la emergente educación popular. Así, la educación, si bien reproduce, cumple inevitablemente con una función crítica.

1.3. Breve historia de la educación de adultos.⁶

La educación de adultos tiene una larga historia. Ya en el siglo XIX existían escuelas de artes y oficios destinadas a los trabajadores. Más tarde, el nacimiento de un movimiento obrero organizado en diferentes países, se acompañó de un conjunto de experiencias de educación de adultos, más específicamente de educación sindical. Paralelamente ligada a los procesos de industrialización y urbanización, la educación de adultos empezó a cobrar cada vez más importancia dentro del proyecto oficial desarrollista. Sobresalieron, en un primer momento, las campañas masivas de alfabetización y las escuelas de educación básica de adultos con el objetivo de que los adultos progresaran en su escolaridad; luego, la educación de adultos obtuvo un carácter de formación y capacitación profesional para desarrollar destrezas ligadas a ocupaciones y oficios diversos. En las áreas rurales surgieron también nuevos tipos de educación de adultos ligados al desarrollismo, especialmente los programas de desarrollo comunal o comunitario. Estas experiencias, a su vez, ayudaron a replantear nuevamente el contenido y la función de la educación de adultos. Surgió por un lado, la alfabetización funcional y por otro, se empezó a ubicar la educación de adultos dentro del concepto más amplio de educación permanente. Los cambios que han habido tienen que ver con factores externos, como, por ejemplo, la función de la educación

en relación al proceso de desarrollo, y factores intrínsecos referidos al proceso de enseñanza-aprendizaje propiamente dicho.

De acuerdo con varios informes y artículos sobre el desarrollo histórico de la educación de adultos en América Latina (Paldao, 1977; CREFAL, 1976; CREFAL, 1979), distinguiremos 3 etapas, correspondientes a las décadas del 50, 60 y 70, en las cuales la influencia de organismos internacionales como UNESCO y OEA ha sido notoria.

En la primera etapa, la educación de adultos tenía un carácter eminentemente compensatorio. "La intención evidente era favorecer el proceso de desarrollo y de modernización que las sociedades latinoamericanas emprendían en ese momento y que se veía frenado por el atraso educativo, manifiesto en los altos índices de analfabetismo y los bajos niveles educativos de la mayoría de la población adulta" (De Schutter, 1981: 22). Se veía entonces la necesidad de elevar los promedios de nivel de escolaridad mediante acciones supletorias para que los adultos que no habían completado su educación básica pudieran hacerlo en el menor tiempo posible. La característica metodológica de estas acciones era una transferencia del enfoque escolar. No sólo se utilizaba la infraestructura destinada a los niños, sino también los métodos y técnicas que fueron desarrollados para la enseñanza básica de los niños.

Así, la educación fundamental fue considerada como la panacea para todo tipo de problemas económicos y sociales. En los textos oficiales de los programas nacionales de alfabetización se podía encontrar los siguientes objetivos generales (Ooyens, 1978: 12):

- mejorar el nivel de vida de los adultos,
- estimular una actitud positiva al cambio,
- coadyuvar a la integración política y la creación de valores nacionales,
- enseñar a los adultos cómo informarse sobre el mundo moderno, a través de la lectura.

En esa década, la UNESCO apoyó las campañas nacionales de alfabetización y estimuló la creación de programas de "educación fundamental." También en los programas de educación fundamental, se

dio prioridad al aprendizaje de la lecto-escritura y muchas veces la educación fundamental no fue otra cosa que un curso de alfabetización.

En general, las características de esas campañas de alfabetización y los programas de educación fundamental eran:

- una acción educativa aislada de las otras acciones económicas, sociales y culturales. El único objetivo era alfabetizar en el menor tiempo posible a la mayor cantidad de adultos analfabetas,
- una educación que se basaba en los principios metodológicos y didácticos aplicados en la enseñanza escolar a niños,
- la ejecución estaba en manos de instructores que no habían tenido formación o capacitación especial para enseñar a adultos. La mayoría de los instructores eran maestros de primaria, cuya experiencia pedagógica estaba basada en su trabajo con niños.

Por no contar con suficiente personal especializado, se recurría al apoyo de voluntarios, cuya preparación pedagógica era aún menor que la de los maestros.

Sin embargo, no han sido estas características las causas de muchos fracasos, expresándose en los pocos logros para eliminar el analfabetismo. Por un lado, esto se debía a la fe absoluta que se tenía en la teoría de la modernización. Detrás de las campañas de alfabetización y de los programas de educación fundamental, estaba presente la visión optimista de que el desarrollo económico y social europeo y de los Estados Unidos iba a darse en igual forma y logrando los mismos niveles de riqueza, toda vez que se implementara un proceso de industrialización y modernización, para cuyo éxito era necesario contar con una población letrada (CREFAL, 1979; La Belle, 1980; Rodríguez Fuenzalida, 1982; Nagel y Rodríguez, 1982).⁷

Por otro lado, a pesar de los discursos políticos de los gobiernos, éstos no mostraron una decisión y voluntad políticas para erradicar efectivamente el analfabetismo. El éxito de la campaña masiva de alfabetización de Cuba mostró que factores tales como, por ejemplo, el no contar con "educadores de adultos" o el no te-

ner elaborado todo un cuerpo teórico sobre el proceso de aprendizaje del adulto, eran factores superables si se contaba con una actitud decisiva del gobierno de erradicar el analfabetismo y con una situación política en que las masas analfabetas vieran la posibilidad efectiva de mejorar su situación económica. La característica más importante de la campaña de alfabetización cubana era que, al priorizarla como actividad urgente y necesaria, podía contar con un gran entusiasmo y motivación de la población. Con el apoyo de alrededor de 100.000 voluntarios (estudiantes de colegio y universitarios), se logró bajar el índice de analfabetismo de 23.6% a 3.9% (Ooyens, 1978: 9).

A fines de los años 50 se generalizó el descontento sobre los resultados de los programas de alfabetización. La segunda etapa, la de la década del 60, está relacionada con la Segunda Conferencia Mundial sobre Educación de Adultos, celebrada en 1960 en Montreal, Canadá.⁸

Esta etapa se caracterizó fundamentalmente por percibir que el adulto requiere de una metodología consecuente con su condición biológica, psicológica y social. En consecuencia, se propuso la necesidad de replantear los procedimientos requeridos por los procesos de enseñanza-aprendizaje, estableciendo la diferencia entre adulto y niño. Nació, entonces, una nueva orientación psico-pedagógica, buscando permanentemente metodologías y contenidos adecuados a las necesidades educativas del adulto. Como consecuencia, en ese período se buscó también la profesionalización del educador de adultos (CREFAL, 1979).

Al mismo momento se hizo evidente que el analfabetismo no era una simple situación de "no poder leer y escribir", sino que tenía que ver con el subdesarrollo de un país. El analfabetismo ya era considerado como uno de los tantos aspectos del subdesarrollo.

El bajo nivel de vida, la pobreza, la mala alimentación, la deficiente infraestructura educativa y de salud, el bajísimo ingreso y el analfabetismo son considerados como indicadores de igual envergadura para caracterizar el grado de (sub) desarrollo de un país, de una región o de una comunidad. Surgió así la "teoría de la marginalidad,"⁹ que trata de sanar "ese mal," "esa enfermedad"

que es el analfabetismo. Freire (1973) dice al respecto que en la opinión tradicional sobre analfabetismo, se consideraba a los analfabetas como "personas enfermas," para quienes el mejor remedio era aprender a leer y escribir a efectos de que pudieran integrarse en las sanas estructuras de la sociedad, de las que están marginadas. El pueblo analfabeta y no educado está enfermo porque no ha sabido integrarse en la sociedad; no participa ni política, ni económicamente; no es productor ni consumidor de los bienes modernos que el Estado y la sociedad ofrecen (Vekemans, et al., 1970).

En 1965, el informe de UNESCO sobre la alfabetización al servicio del desarrollo lo planteaba, así:

El analfabetismo general entre los adultos significa ante todo la no participación de grupos enteros en la vida de la comunidad nacional (...). El analfabetismo representa en el plano educativo la manifestación de un complicado conjunto de factores (...) que ha excluido a grupos humanos enteros de la evolución del medio que los rodea. (apud, Nagel y Rodríguez, 1982: 26).

La teoría de la marginalidad sostiene que se debe realizar una "promoción popular" para que los grupos marginados se integren en la vida económica, política y social nacional. La visión de marginalidad descansa en dos supuestos básicos (García Huidobro, 1980: 17):

- marginalidad es igual a atraso: los grupos marginales constituyen la faz atrasada de estas "sociedades duales,"
- los marginados son tales porque no han acudido a las formas culturales (valores, actitudes y conocimientos) propios del sector "moderno" de la sociedad.

En estos dos supuestos se puede leer una afirmación valorativa, en el sentido de que el desarrollo actual de la sociedad es bueno y por lo tanto es bueno que los sectores marginados se integren a dicha sociedad y a dicho progreso.

Visto el problema de una manera estructural podemos afirmar con

esos grupos marginales, no son de ninguna manera grupos 'abandonados', 'dejados de lado' en el proceso de desarrollo de nuestros países, sino, por el contrario, un producto directo de ese mismo desarrollo (...). Su 'marginalidad' es su manera particular de estar incorporados, su modo particular de pertenencia (Vasconi, 1967: 141).

Sin embargo, los principales programas de las décadas del 60 y del 70 estaban orientados a cómo lograr la integración de los sectores marginados en el proceso de desarrollo nacional. Estos eran los programas de desarrollo de la comunidad, de extensión agrícola y de asistencialismo en general (para un análisis más detallado, véase el capítulo 3).

Como parte de la estrategia desarrollista ya había surgido en los años 50 una nueva corriente, la de "desarrollo de la comunidad," que influyó considerablemente en el paso de una educación fundamental a una educación funcional. La alfabetización ya no era considerada como un fin en sí misma, sino como un medio para lograr los (otros) objetivos del desarrollo comunal (especialmente para poder leer los materiales de extensión, condición necesaria para que los campesinos participaran en los proyectos de desarrollo organizados y ejecutados para ellos).

Los documentos del Segundo Congreso Mundial de Educación de Adultos en Montreal apuntan claramente hacia la educación funcional dentro del marco más amplio de desarrollo comunal:

Particularmente en las áreas rurales de los países económicamente subdesarrollados se usa ampliamente el desarrollo comunal como método para estimular la participación en el desarrollo económico y social. Al mismo tiempo, la educación de adultos en este contexto se encuentra subordinada a propuestas más comprensivas y centralmente dirigidas de desarrollo comunal. Al educar para el ejercicio de responsabilidades sociales, los métodos

activos y de largo alcance de práctica cooperativa pueden proporcionar una base segura para la educación de adultos en estas áreas (apud, Ooyens, 1978: 28, la traducción, suplida).

Así, surgió en la década del 60 la alfabetización funcional. Es posible ver en el Congreso Mundial de Ministros de la Educación sobre la eliminación del analfabetismo, organizado por el UNESCO en Teherán en 1965, el lanzamiento de esta estrategia. Como fruto de las recomendaciones nace el "Programa Experimental Mundial de Alfabetización" (PEMA). En el Congreso de Teherán se decía al respecto:

Lejos de ser un fin en sí misma, (la alfabetización funcional) debe estar concebida de manera que prepare al hombre para el desempeño de un papel social, cívico y económico que sobrepase ampliamente los límites de una alfabetización rudimentaria reducida a la enseñanza de la lectura y de la escritura. El aprendizaje mismo de la lectura y de la escritura debería ser ocasión para adquirir nociones útiles para la elevación inmediata del nivel de vida: lectura y escritura deben servir no sólo para la adquisición de conocimientos elementales de tipo general, sino para la preparación al trabajo, al aumento de la productividad, una participación más amplia de la vida cívica, una mejor comprensión del mundo circundante y, por último, para facilitar el acceso al fondo cultural humano (apud, Rodríguez Fuenzalida, 1982: 49-50).

García Huidobro, al criticar la teoría de la marginalidad, enumera las deficiencias de la alfabetización funcional (1980: 20):

- está centrada en la educación técnica (económica), siendo portadora de una visión "tecnicista" del saber y de la cultura, a través de la cual la técnica se eleva como un bien en sí, políticamente neutro, útil en cualquier contexto social y político,

- la noción de funcionalidad descansa en el supuesto de que entre las necesidades actuales de la sociedad y las de los grupos "marginados" no hay situación de conflicto, siendo lo bueno para la sociedad bueno para los marginados,
- por consiguiente lo "funcional" es definido por los gobernantes y planificadores e impuesto sobre los adultos analfabetas.

El informe del Programa Experimental Mundial de Alfabetización critica el hecho de que dentro del PEMA se ha tendido, en ciertos casos, a partir de esta visión "marginal," a reducir al analfabeta casi a una caricatura. "Se hace de él un ser humano mutilado para quien la marginalidad adopta incluso la forma de infantilismo" (apud, Nagel y Rodríguez, 1982: 27).

Es más preciso decir, que "el analfabeta existe porque hay sociedades con determinadas características estructurales y porque su presencia obedece a rasgos del modo de funcionamiento de esas sociedades, a las cuales, en alguna medida, este analfabeta les es funcional" (ibid: 27).

Pese a que cada proyecto o programa tenía su especificidad en la definición de la educación y la alfabetización para adultos, supe^rando cada vez más aspectos metodológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje, el marco teórico común seguía siendo la funcionalidad. La Tercera Conferencia Mundial sobre educación de adultos de la UNESCO en Tokio (1972) retomó la teoría y la confirmó.

La tercera etapa, la de la década de los 70, consistió fundamentalmente en ubicar la educación de adultos dentro del marco conceptual de la educación permanente. *Aprender a ser* de Edgar Faure et al., que la UNESCO publicó en 1972, tuvo amplia aceptación en medios educativos, especialmente los planteamientos del nuevo reto: la educación permanente. La idea rectora era que "todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida" y que "la idea de educación permanente es la clave de arco de la ciudad educativa" (Faure et al., 1978: 265). No es difícil encontrar en toda la obra de Faure, hasta en el título mismo, la influencia de las ideas de Paulo Freire:

...el hombre es un ser de raíces espacio-temporales. Para ser válida, la educación debe tener en cuenta a la vez la vocación ontológica del hombre -vocación a ser su jeto- y las condiciones en las que él vive: en tal lugar preciso, en tal momento, en tal contexto. Más exactamente, para ser un instrumento válido, la educación de be ayudar al hombre, a partir de todo lo que constituye su vida, a *llegar a ser...* (Freire y Salazar Bondy, 1975: 46).

Examinaremos una de las conclusiones a que llegó la Conferencia de Tokio:

El aprendizaje dura toda la vida; la educación de los adultos, de los niños y de los jóvenes es inseparable. Pero para ser un agente efectivo de cambio, la educación debe comprometer el compromiso y la participación activos de los adultos. Debe buscar el mejoramiento de las condiciones de vida y de su calidad general. La apatía, la pobreza, la enfermedad y el hambre son los mayores males humanos con que se enfrenta el mundo actual. Pueden ser erradicados únicamente haciendo consciente a la gente de sus causas y de la forma de conquistarlos (Blakely, Hall y Kidd, 1981: 12, la traducción, suplida).

La educación permanente empezó a cobrar cada día más importancia y comenzó a ser considerada como el nuevo remedio a la actual crisis educativa:

(la educación permanente) que no acepta el monopolio de la enseñanza por parte de la escuela y del educador tradicional, sino que propugna la utilización y el aprovechamiento de todos los medios y formas que coadyuven al proceso educativo y a la participación de la comunidad en su realización; la que no considera que educar consis te en una simple transferencia de conocimientos, sino en la perenne renovación de los mismos, según las necesida-

des; la que propugna ayudar al hombre -a todos los hombres- a aprender a aprender para ser más, para ser mejor; la que, en consecuencia plantea la necesidad de una nueva concepción educativa, de un cambio en los actuales sistemas educativos, en la metodología del aprendizaje y en otros aspectos medulares de la educación contemporánea, etc., parece constituir hasta ahora la única alternativa que podrá salvar a ésta (la escuela) de la crisis actual en que se halla (Medina, 1979: 7).

La década de los 70 se caracterizó efectivamente por la elaboración e implementación de nuevos métodos, nuevos contenidos; se establecieron nuevas relaciones entre educador y educando y surgieron nuevas teorías sobre adultez y el proceso de aprendizaje del adulto. Además, se generalizó la experimentación con medios educativos y técnicas didácticas no-convencionales: surgieron programas de alfabetización a distancia, se amplió la cobertura de las escuelas radiofónicas; los proyectos a nivel de la comunidad utilizaron títeres, audiovisuales, juegos simulados, teatro, dinámica de grupos, etc. El mundo de los educadores parecía estar reviviendo después de la "crisis" de los años 60. La educación permanente, como nueva panacea, parecía ser el remedio adecuado para dar una nueva definición e implementación a la práctica educativa de los adultos.

En la psicología, las teorías humanistas cobraron cada vez más importancia, desplazando las formas extremas de la orientación conductista, cuyo exponente más contravertido ha sido B. F. Skinner.

Los psicólogos empezaron a enfatizar la concepción del hombre como sujeto, capaz de autogestionar su propio aprendizaje; capaz de observar, interpretar y transformar la realidad en una relación de reflexión-acción (Adam, 1977; Molina y Urbina, 1978).

En cuanto al proceso de aprendizaje, la mayoría de los psicólogos y educadores sostienen ahora que los adultos aprenden más fácilmente cuando el contenido es directamente relevante para la existencia; que el aprendizaje es más rápido cuando los adultos propo

nen sus propios objetivos y participan activamente en las decisiones y que cada adulto es a la vez educador y educando (Rodríguez Fuenzalida, 1982: 33; Srinivasan, 1980: 74).

Rodríguez Fuenzalida sintetiza claramente cómo el contenido de la acción educativa ha cambiado y qué elementos deben tomarse en cuenta (1982: 31-33): ¹⁰

- es necesario facilitar la organización y la participación de los adultos,
- el aprendizaje debe partir de las experiencias del adulto,
- los contenidos deben estar referidos a las necesidades, aspiraciones y vivencias del adulto,
- el aprendizaje debe conducir a resultados prácticos,
- el contenido debe corresponder al medio cultural del adulto,
- el contenido debe tener estrecha relación con las necesidades y problemas de las organizaciones comunitarias,
- la acción educativa debe promover la participación y organización social.

De allí, que la mejor situación educativa se caracterice por ser dialógica, participativa, solidaria, problematizadora, centrada en el adulto y vinculada con los problemas comunitarios y organizacionales (Ludojoski, 1972).

Sin lugar a dudas, se observa en todas las nuevas propuestas de educación de adultos la influencia de Freire y su escuela concientizadora. Conceptos como diálogo, basarse en las necesidades e intereses del adulto, participación, liberación y transformación son, hoy en día, conceptos que no pueden faltar en informes, artículos y libros que describen o analizan proyectos de alfabetización o educación de adultos. Inclusive muchos educadores ya se contentan al decir que utilizan el "método psicosocial;" que utilizan "palabras generadoras" y piensan que automáticamente están aplicando la teoría freiriana de concientización.

Más adelante tratamos con mayor detalle las ideas de Freire sobre concientización, participación y educación liberadora. Sin embargo, sus ideas son tan ampliamente conocidas y (frecuentemente mal) aplicadas que sin exageración podemos concluir que

Paulo Freire se ha convertido en algo similar a un 'guru' para los profesionales del desarrollo en América Latina. Las palabras educación de adultos generalmente producen una acción refleja en alguna gente: 'trabajo de grupo,' 'método sico-social.' Como resultado de esto muchos proyectos han sido diseñados de acuerdo a estas pautas, lo que constituye una simplificación del trabajo de Freire y una interpretación mecanicista del papel de la educación de adultos en el proceso de desarrollo (Srinivasan, 1980: XI).

No nos parece exagerado terminar esta revisión con la siguiente cita:

...cualesquiera sea el tema impuesto por la agencia ejecutora -que debe satisfacer comités directivos y agencias donantes- existe el gran peligro de degradar el método sico-social por una manera más sofisticada de lograr los viejos objetivos de la década 50:...manténganse limpios, tengan menos hijos y trabajen en forma más productiva (ibid: XIII).

Pese a los esfuerzos, logros y avances que se han dado en la práctica educativa, los avances en la conceptualización teórica sobre educación, la relación educación-desarrollo y la educación de adultos, podemos reafirmar que la educación latinoamericana es deficitaria y está en una crisis aguda, viendo algunas cifras sobre la situación educacional.¹¹

Basta constatar que 45 millones de adultos en América Latina no saben leer ni escribir, lo que representa el 20.3% de los 162 millones de adultos de 15 años y más. Por otro lado, es cierto que los sistemas educativos experimentan un notable crecimiento en todos sus niveles, a partir de la mitad de la década del 50. "Entre 1956 y 1965 la matrícula total creció en un 60% (...) crecimiento que desglosado por niveles corresponde a un 57.6% para la enseñanza primaria, a un 110% para la secundaria y a un 92% para la universitaria" (UNESCO, 1966).

Según UNESCO, éste es el crecimiento más acelerado en todo el mundo. Sin embargo, en la misma década del 60, la región registraba también otro record: las más altas tasas de deserción escolar de todo el mundo.

Como es de esperar, los problemas de deserción son más agudos en el campo. "Así de 1000 niños latinoamericanos de la ciudad que iniciaron su escuela primaria en 1965, 638 terminaron su cuarto grado y 414 su sexto grado, mientras que de 1000 niños campesinos 200 terminaron su cuarto grado y sólo 80 su sexto grado..." (García Huidobro, 1980: 13).

La deserción escolar está directamente relacionada con el analfabetismo, puesto que la mayoría de esos niños, más tarde, son computados como adultos analfabetas.¹² Y al igual que con la deserción escolar, hay una diferencia abismal entre el analfabetismo en zonas urbanas y en zonas rurales, como lo muestra el siguiente cuadro (UNESCO-OREALC, 1981):

Tasas de analfabetismo por áreas en 14 países
(Censos de la década del 70)

<u>País</u>		<u>Tasas de analfabetismo</u>	
		<u>urbano</u>	<u>rural</u>
Bolivia	(1976)	16.0	53.0
Brasil	(1979)	20.0	53.3
Costa Rica	(1973)	4.9	17.0
Chile	(1970)	6.6	25.6
Ecuador	(1974)	9.7	38.2
El Salvador	(1971)	21.8	59.0
Guatemala	(1973)	28.2	68.4
Honduras	(1974)	19.1	50.3
México	(1970)	16.7	39.7
Nicaragua	(1971)*	19.4	64.6
Panamá	(1979)	6.3	38.1
Paraguay	(1972)	11.4	25.9
Perú	(1972)	12.6	51.9
Uruguay	(1975)	5.2	11.0

* Después de la Cruzada Nacional de Alfabetización de 1980, se estima que el porcentaje general del analfabetismo ha bajado de 50.3% al 12.9%.

Si bien las poblaciones rurales sufren, como se ha señalado, con mayor agudeza el problema del analfabetismo, es en los grupos indígenas donde la situación está aún más deteriorada.

El problema se complica, no cabe duda, por el factor lingüístico. Para la población indígena, intentar alfabetizar significa muy a menudo un triple esfuerzo de aprendizaje: de un idioma, de una cultura y de la grafía correspondiente. Los programas de alfabetización en los idiomas maternos de las poblaciones indígenas son muy escasos y nunca han tenido un carácter masivo, pese a que en varios países de la región, como Guatemala, Bolivia y el Perú, son poblaciones mayoritarias.

Las referencias al analfabetismo y al origen étnico son muy escasas. Los pocos datos existentes, no obstante, confirman la discriminación de la población indígena. Un caso muy ilustrativo es Panamá, que tiene una tasa nacional de analfabetismo de 21.7%, 6.3% en áreas urbanas y 38.1% en áreas rurales. El indicador para la población indígena supera el 70% (Nagel y Rodríguez, 1982: 16).

Estos datos nos muestran que efectivamente podemos constatar una crisis en la educación de la región. Podemos preguntarnos, entonces, si se lograrán los objetivos planteados por UNESCO para la actual década en el "Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe" (UNESCO, 1981):

- Asegurar la escolarización antes de 1999 a todos los niños en edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años.
- Eliminar el analfabetismo antes del fin del siglo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para adultos.
- Mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias.

En lo que se refiere a la educación de adultos siguen existiendo múltiples problemas, que, como hemos visto, no son simples problemas.

mas educativos, ni mucho menos de índole estrictamente didáctico-metodológica. No podemos olvidar que, al proponer alternativas al problema educativo de la población adulta, dicho problema está relacionado con la sociedad global y con el tipo de desarrollo económico y social a que se aspira.

1.4. Educación de adultos y desarrollo rural.

Como lo han mostrado los datos cuantitativos en el apartado anterior, la situación educativa en las zonas rurales de América Latina está bastante deteriorada y es muy problemática, especialmente en aquellas zonas que cuentan con población indígena. Debido a esta situación crítica y dado que la educación de adultos en áreas rurales ha tenido una evolución histórica muy particular, es oportuno revisar separadamente las diferentes corrientes y estrategias educativas relacionadas con el desarrollo rural. De acuerdo con la distinción entre educación formal y no formal, tratamos solamente aquellas corrientes que, de una u otra manera, están relacionadas con la educación no formal.

A partir de la II Guerra Mundial se implementaron en forma acelerada varios programas de "intervención social" que fueron mejorados y superados cada vez que las evaluaciones mostraron su falta de éxito o su fracaso. Así, encontramos a lo largo de 4 décadas programas de extensión agrícola, cooperativismo, desarrollo de la comunidad y desarrollo rural integrado. En este apartado tratamos brevemente cada uno de estos enfoques, describiendo su historia, sus objetivos y metodología de trabajo, para luego analizar las múltiples explicaciones dadas sobre las razones por las que han tenido logros efectivos tan escasos.

Empezaremos mencionando brevemente los esfuerzos de educación rural no formal que han existido desde antes del *boom* de la existención agrícola.

Es común ver en las "Misiones Culturales" de México el primer esfuerzo educativo no formal de importancia de este siglo. A raíz de la revolución mexicana, nació en 1923 la primera misión cultural, integrada por varias personas con distintas funciones (por

ejemplo, agricultores, carpinteros, maestros, etc.) cuyo trabajo era recorrer las escuelas rurales ayudando a los maestros en sus tareas netamente escolares y promoviendo actividades comunitarias como por ejemplo, la construcción de escuelas o granjas. Luego, ya en la década del 40, las misiones ampliaron sus objetivos dentro de una estrategia de desarrollo comunitario: elevar el nivel de vida de la población, mejorar las instituciones locales, mejorar la salud pública, crear mayores oportunidades ocupacionales, fomentar la formación de cooperativas y de programas de acción para la ayuda mutua de la comunidad (véanse entre otros, Whetten, 1948; Sánchez, 1936; Redfield, 1950).

Inspiradas en las misiones culturales, surgieron en los años 30 y 40 en muchos países latinoamericanos las escuelas ambulantes. Aparte de tener como función la de apoyar a los maestros de las escuelas rurales en zonas aisladas, ofrecieron también cursos sobre agricultura o economía doméstica (Cuba), implementaron bibliotecas (Chile) o introdujeron métodos de educación bilingüe (Perú).

Aunque se inspiraron, en su mayoría, en el modelo de las misiones culturales para llegar a las poblaciones rurales, los programas eran mucho más reducidos, limitándose sobre todo a dar apoyo y asesoría a los maestros en sus tareas escolares. Un esfuerzo paralelo al de las misiones culturales y las escuelas ambulantes fueron las escuelas-granjas a imitación de las estadounidenses. En estas escuelas se utilizaban pequeñas parcelas (normalmente pertenecientes a la comunidad), para que los alumnos adquirieran cierta experiencia agrícola y para ser ejemplo demostrativo para toda la comunidad.¹³

En 1931, se fundó la escuela comunal más conocida en América Latina: la escuela comunal de Warisata (Bolivia). Basados en el modelo organizativo de la propiedad comunal, se organizaron comités locales para acciones integrales de educación, alfabetización y desarrollo comunal. Se utilizaron las tierras comunales, que rodeaban la escuela y se impartió una educación bilingüe (Huacani, Subirats y Mamani, 1979).

En 1936, el gobierno de Bolivia creó otras escuelas, basadas en

el modelo de Warisata: los núcleos escolares campesinos que, a través de asesores norteamericanos del Servicio Cooperativo Interamericano de Educación, fueron también difundidos en el Perú, Ecuador, Guatemala, Colombia y Venezuela (véase para el Perú: Paulston, 1970).

Hasta aquí los esfuerzos de educación no-formal en áreas rurales, emprendidos, sobre todo, por educadores antes de la II Guerra Mundial. Aparte de las campañas y programas de alfabetización y de educación básica, el interés por educar y capacitar a los habitantes de las zonas rurales, empezó a cobrar importancia en otros sectores de la sociedad, especialmente en los que estaban relacionados con el desarrollo agropecuario, la "modernización" de la agricultura y el desarrollo de la comunidad rural marginal.

Dado que estos programas serán analizados en el tercer capítulo, nos concentramos aquí solamente en el aspecto educativo de éstos.

La más antigua forma de extensión agrícola tuvo como principal objetivo mejorar el proceso de producción y productividad agropecuarias, a través de la difusión y transferencia de los frutos de la tecnología moderna y del conocimiento científico. Los campesinos debían conocer las novedades científicas, para que las aplicaran en sus prácticas agrícolas, con el fin de que se convirtieran de campesinos tradicionales y atrasados en agricultores modernos, de tipo empresarial.

Así, la ayuda agrícola prestada a América Latina significaba la importación de expertos extranjeros, ayuda técnica a través de la introducción de nuevas semillas, insumos como fertilizantes y pesticidas, capacitación técnica a través de cursos, demostraciones y folletos, y la formación de clubes de jóvenes, clubes de madres y de organizaciones locales, especialmente cooperativas y empresas comunales.

En las mismas décadas, entre 1950 y 1970, se difundió a gran escala el cooperativismo como nueva organización económica de los campesinos.

Es así como dentro de este movimiento cooperativista floreció la educación no-formal de adultos. La educación cooperativa ha intentado, a través de cursos de capacitación, cambiar la actitud y

los valores de los campesinos, considerados fundamentalmente como conservadores e individualistas, para que se convirtieran en modernos inversionistas y ahorristas, y además para que cambiaran su actitud individualista en una colectiva.

Como apunta Fals Borda en un artículo sobre el cooperativismo en América Latina: "Al fin de cuentas, la mayoría de esos esfuerzos (educativos) pueden considerarse ampliamente desperdiciados, porque la realidad de la organización local impone reglas, expectativas y formas de organización que no figuran en las lecciones" (Fals Borda, apud, La Belle, 1980: 201).

Igual que Fals Borda, Carroll (1969) cree que esa falta de éxito no se debe tanto a la educación sino a ciertos factores externos, como por ejemplo, obstáculos estructurales y vínculos socio-económicos (compadrazgo con los intermediarios).¹⁴

Sobre el desarrollo de la comunidad se han escrito muchos informes, artículos, estudios de caso, evaluaciones y tesis, cada uno aportando con algunos criterios sobre las razones y las formas de mejorarlo cada vez más. Hasta hoy, se da mucha importancia a este enfoque, ya que parece seguir siendo el más adecuado para lograr la integración de la población marginal en el sistema económico nacional vigente.

En el capítulo 3 nos detendremos más detalladamente en el desarrollo de la comunidad. Por el momento vale la pena resaltar que, igualmente en la formación de cooperativas, se explicaba el poco éxito con argumentos psico-sociales y educativos, como por ejemplo, la falta de conducción de la cooperativa, o de la empresa comunal, la mala contabilidad y distribución de ganancias. Se pensaba que una adecuada intervención educativa era suficiente para lograr un total éxito de la cooperativa o de la empresa comunal (Magalhaes, 1965; Tannenbaum y Siegens, 1960).

Actividades como la construcción de letrinas, escuelas, caminos o casas no eran los fines del proyecto. El verdadero objetivo era el cambio de actitudes y valores. Un aspecto fundamental para lograr el éxito de los programas era, desde el punto de vista educativo, el papel del "agente de cambio."¹⁵

Pese a que la crítica más acertada al desarrollo de la comunidad se refiere al concepto sobre desarrollo y sociedad deseable que está presente implícita o explícitamente en los fines y objetivos de estos programas (véase el capítulo 3), se siguió pensando durante mucho tiempo que el poco éxito se debía a factores internos de trabajo.

La Belle, revisando algunos estudios y evaluaciones, dice al respecto:

...en algunos informes se sugiere que los agentes de extensión carecen de recursos materiales y de habilidad para vincularse con los agricultores rurales; (...) que los clubes de amas de casa están atendidos por mejoradoras que provienen de las ciudades, que van muy pocas veces y que transmiten informaciones inútiles para las campesinas que carecen de recursos para conseguir mejores alimentos o introducir mejoras en sus hogares; que la tendencia típica de las agencias de extensión es la proliferación burocrática y la duplicación de funciones apoyada por la ayuda externa de Estados Unidos, que preconiza una transferencia al por mayor de la filosofía y la metodología de la extensión... (La Belle, 1980: 182).

Los que han mencionado factores externos, muchas veces no iban más allá de mostrar la resistencia política y económica de los intermediarios y grandes propietarios. Para romper el sistema de "padrinazgo" entre el latifundista y los campesinos o entre el intermediario y los campesinos, se dio gran importancia a la capacitación de nuevos líderes quienes, al inicio, tendrían que tomar el papel del patrón, dando a los campesinos ese sentimiento de seguridad que antes depositaban en los latifundistas (Huizer, 1976 c). En los casos en que no existían "líderes natos," se proponía trabajar con líderes de afuera, generalmente de procedencia urbana, o se le asignaba este rol al mismo agente de cambio (Huizer, 1973: 12-18; Buys, 1983: 93).

Sin embargo, la mayoría de los que han criticado el desarrollo de la comunidad no han tenido una opinión muy positiva sobre el agen

te de cambio. Se explicaron los pocos éxitos de los programas por la actitud del agente de cambio, afirmando que una actitud modesta, comunicativa y de diálogo debía ser requisito para el éxito del programa:

Desafortunadamente, pocos de los 'expertos' en desarrollo o de los planificadores han tenido la oportunidad de identificarse estrechamente con los campesinos pobres, quienes supuestamente son los beneficiarios de sus esquemas y planes. Los 'expertos' generalmente provienen de áreas urbanas y tienen una extracción de clase media o alta y consecuentemente no han tenido oportunidad de familiarizarse con la 'opinión de abajo.' Más aún, difícilmente pueden apreciar la situación general a través de los ojos de los campesinos. Predispuestos con un sentido de superioridad hacia los pobres y los analfabetas, están preparados para enseñar, para utilizar técnicas de comunicación, pero no para escuchar, para aprender y comunicarse genuinamente a través del diálogo (Huizer, 1980: 550).

Aunque no todos han considerado la actitud del agente de cambio como condición suficiente para el éxito del programa de desarrollo, el énfasis que se ha dado a este aspecto trajo consigo el que se pensara poder solucionar cualquier problema, inclusive de índole política, al establecer una relación de igualdad y diálogo entre los campesinos y el agente de cambio. Más adelante retomamos esta relación entre promotor y grupo beneficiario.

La polémica más fuerte sobre el desarrollo de la comunidad se ha dado entre aquellos autores que explicaban el poco éxito por la actitud de los campesinos, sustentando su posición con argumentos meramente psicológicos, y aquellos que lo explicaban por la falta de incentivos materiales.

Esta polémica, que se daba sobre todo en el campo antropológico, será retomada en el capítulo 3. Aquí tratamos dos propuestas que vienen del campo educativo y que se circunscriben a la discusión general si un cambio de actitud antecede al cambio social.

Es interesante observar que dos autores, que utilizan en sus análisis elementos del marxismo, proponen también una alternativa psicodinámica, en que se da a la educación un papel importante para el cambio social. Por un lado, Freire (1969) con su concepto de educación liberadora y concientizadora, quiere reformar la perspectiva básica que el campesino iletrado tiene de la realidad, la que es pesimista y fatalista, habilitándolo para que descubra su capacidad de modelar su propio medio y adquiera los medios para hacerlo. Cabe aclarar que en sus posteriores obras, como veremos en el siguiente capítulo, admitió que su concepto inicial era demasiado idealista, que faltaba el carácter político de la educación.

Por otro lado, Santos de Moraes (1980) propone que el trabajo educativo con campesinos debe orientarse a encontrar y analizar los "vicios ideológicos," determinados por las formas artesanales del trabajo, que predominan en las sociedades de desarrollo económico incipiente. Basándose en el análisis de Marx sobre la división social del trabajo, concluye que estos "vicios" (por ejemplo, individualismo, oportunismo) se encuentran en empresas campesinas y otras, donde hay una escasa división de trabajo, y que inciden contra la unidad y la disciplina. Santos de Moraes elaboró su teoría a base de múltiples estudios sobre el funcionamiento de cooperativas en América Central y propone, para que la cooperativa marche bien, cursos de capacitación (Laboratorios Experimentales) con el fin de cambiar actitudes individualistas en actitudes colectivas (véase el siguiente capítulo).

Aunque Freire y Santos de Moraes dan un rol importantísimo al trabajo educativo como motor principal del cambio social, no niegan la existencia de causas estructurales que impiden un verdadero desarrollo de la comunidad. En este sentido los dos autores concuerdan con aquellos que han criticado el modelo de armonía en que se basa el desarrollo de la comunidad.

Las discusiones alrededor del desarrollo comunal, que han buscado alternativas basadas en explicaciones psicológicas, se han superado al plantear el problema de una manera estructural. En la actualidad, se discute si el problema de la explotación y dominación de la población rural, puede ser superado o solucionado a

través de pequeños cambios en el sistema económico social vigente o si se requiere un reordenamiento completo del sistema actual. Dentro de estos planteamientos generales se ubica nuevamente el papel de la educación y la educación de adultos en relación con la sociedad y el desarrollo.

Con la exigencia de cambios profundos en la estructura económica de los países latinoamericanos, estructura ésta que fue considerada como el principal obstáculo al éxito de los programas de desarrollo comunitario, se fue esclareciendo el panorama de enfoques, estrategias y planteamientos teóricos en cuanto a desarrollo rural y educación de adultos se refiere.

Según Picón (1982: 304-305) se pueden identificar, en la experiencia histórica de América Latina, dos grandes enfoques estratégicos para encarar el problema del desarrollo rural:

- enfoque estratégico estructural y global, orientado a modificar sistemáticamente la complejidad de las causas (y manifestaciones) de la pobreza, y
- enfoque estratégico de carácter reformista, orientado a superar la pobreza en una forma parcial y fragmentaria, ya sea en específicas áreas geográficas, pre-seleccionadas, o mediante la eliminación de una o más manifestaciones de la pobreza de un sector poblacional determinado.

Picón sostiene que Cuba desde 1959, Nicaragua a partir de 1979, y el Perú, en su primera fase del proceso revolucionario (1968-1975), son países que asumieron el primer enfoque. Asimismo, opina que "una de las alternativas más caracterizadas, en relación con el segundo enfoque estratégico, es lo que se ha dado en llamar el desarrollo rural integrado" (ibid: 305).¹⁶

El desarrollo rural integrado surge, en primera instancia, como respuesta a la estrategia de desarrollo comunal que estaba más orientada hacia el hombre y cómo cambiar su actitud, sobre-estimando la capacidad de los miembros de la comunidad, sin tomar en cuenta la estructura social en que están inmersos. El desarrollo rural integrado adopta un enfoque más estratégico al considerar el objetivo principal del programa. Reconociendo la complejidad del cambio social y que ninguna intervención aislada será efectiva.

va si se la aplica al margen de otros elementos igualmente importantes, se propone una acción integral e integrada. Es decir, el programa debe abordar todos los aspectos de la vida económica, social y cultural de los campesinos y afrontarlos de una forma multidisciplinaria o multisectorial, integrando los diferentes sectores públicos como educación, salud, agropecuario, vivienda, etc. (Bosco Pinto, 1979: 7-10). Muchos de los programas de desarrollo rural integrado han sido elaborados en el marco de los nuevos conceptos e ideas de "cambio planificado," desarrollados por los planificadores sociales, que ven en la planificación local y regional la solución para lograr un cambio social ordenado, controlado y en concordancia con los planes nacionales de desarrollo económico y social (Chong Sánchez, 1974).

Nuestra breve reseña de la educación de adultos en América Latina se ha concentrado básicamente en aquellas corrientes, enfoques y programas que se caracterizan por dar respuestas adecuadas a las causas y maneras de integrar y hacer participar a los adultos analfabetas en general y campesinos en particular, en la sociedad actual o en el sistema económico vigente, sin que se considere necesario plantear un reordenamiento del mismo sistema. La mayoría de los cambios sociales propuestos se refieren a cambios relativos, para que los campesinos tengan oportunidad de participar mejor en el sistema vigente.¹⁷ También se ha apuntado que cambios de carácter radical pueden darse, como lo muestran el caso de Cuba y últimamente el caso nicaragüense.¹⁸ Sin embargo, en el mundo de educadores y promotores existe un conjunto de experiencias educativas -no específicamente en Cuba o Nicaragua- que se orientan a buscar una alternativa histórica para los sectores populares. Estos programas que llamaremos de educación popular no buscan la participación de estos sectores en el sistema vigente, sino que orientan su discurso teórico y su práctica educativa hacia una participación y organización de los sectores populares para lograr un proceso educativo y de desarrollo hacia cambios radicales de las estructuras de poder.

Así, los programas de educación popular, desafían nuevamente el problema teórico y práctico de si la educación propicia el cambio social o si la educación sólo contribuye a consolidar las estruc-

turas existentes.

Sin embargo, como veremos en el siguiente capítulo, en la práctica es difícil encontrar un programa o proyecto "puro" que se ubique en la corriente del desarrollo rural integrado o en la de la educación popular.

Ambos tipos de programas consideran la educación como un componente indispensable del desarrollo y/o de la construcción de una nueva sociedad, basándose en una metodología de "educación concientizadora" en vez de en una "educación bancaria." No consideran a la comunidad como un mundo aislado y estático, sino en relación estrecha con la sociedad global y la organización social existente (por ejemplo, de propiedad y de comercialización). Apoyan explícitamente, como parte integral del proceso educativo, proyectos de incidencia económico-social en beneficio directo de las comunidades rurales. Enfatizan el respeto a la personalidad cultural de las comunidades, tratando de comprender cada vez más el nivel de percepción de los campesinos, siguiendo la lógica de su cultura. Ambos consideran la investigación, la capacitación y la organización como elementos de un solo proceso, entendiendo el carácter dialéctico de sus interrelaciones, y por último, ambas corrientes enfatizan la necesidad de participación y organización.

Al presentar la metodología de los programas de desarrollo rural integrado y la de educación popular tan idénticas, como acabamos de hacer, se llegaría fácilmente a la conclusión equivocada de que las dos corrientes sólo se diferencian en sus supuestos ideológicos. Es preciso, entonces, analizar detalladamente la evolución histórica y los planteamientos actuales de la educación popular para mostrar que conceptos tales como participación y organización cobran un nuevo significado y, por consiguiente, una práctica concreta que se diferencia de los programas de desarrollo rural integrado.

Capítulo 2. Educación popular.¹

2.1. Introducción.

En la breve reseña histórica sobre la educación de adultos en América Latina, hemos obviado, expresamente aquellos programas educativos que buscan cambios radicales de las estructuras de poder existentes, desde la perspectiva de las poblaciones oprimidas y explotadas, llamadas comúnmente sectores populares.

A partir de la década del 60, América Latina ha sido escenario de un fuerte crecimiento de diversos grupos y programas de educación destinados a los adultos de los sectores populares. Estas experiencias suelen plantear la incorporación de la actividad educativa como un esfuerzo por transformar la estructura económica y social vigente, subrayando la contribución que la educación puede hacer al proceso de toma de conciencia y de organización de los sectores populares.

En el capítulo anterior hemos tratado, principalmente, aquellas estrategias educativas que otorgan a la educación un papel integracionista, en el sentido de que la educación debe aportar a que las clases "marginadas" y tradicionales se integren en el sistema económico vigente, en el cual la modernización suele ser la panacea de la mayoría de los problemas de atraso y de pobreza.

En este capítulo nos toca revisar y analizar aquellas estrategias educativas que apuntan a que los sectores populares se liberen de la opresión y propongan un desarrollo alternativo popular. Es común afirmar que en América Latina sólo Cuba y Nicaragua pueden asumir un enfoque radical, implementando cambios profundos y que los otros países asumen un enfoque de carácter moderado, implementando algunos cambios que son necesarios pero también coherentes con las características del vigente sistema socio-económico (véase Picón, 1982).

Esto es cierto en cuanto a programas gubernamentales se refiere; sin embargo, no es en Cuba o Nicaragua, sino precisamente en los otros países donde ha surgido una alternativa que busca dar a la educación un enfoque radical, relacionándola con las demás prác-

ticas de cambio estructural y radical. Cabe aclarar que no se puede calificar todos los actuales programas oficiales y gubernamentales como absolutamente funcionales al sistema. Vío Grossi muestra que estos programas, de acuerdo con sus propios planteamientos sobre participación y educación horizontal, deben aceptar cierta autonomía de acción:

Por más elaborada y cuidadosa que sea la implementación de los programas, éstos siempre escapan al control de sus formuladores en el momento de su ejecución en la base. Los participantes siempre decodifican la ideología de los programas de acuerdo a sus propias vivencias e intereses. La educación vertical no es tan poderosa, como parecieran sostenerlo los espontaneistas-ingenuos (Vío Grossi, 1982 a: 79-80).

Así, en el interior de estas instituciones gubernamentales existen fuerzas que se oponen a las tendencias autoritarias y verticales, surgidas por la misma burocratización y centralización de sus actividades.

Cuando estos agentes externos perciben que la jerarquía deviene en autoritaria y vertical, surgen tensiones y conflictos con los principios que ellos mismos dicen que hay que aplicar en la base social (...). Ello suele otorgar un cierto nivel de autonomía relativa que explica la recurrencia de subproyectos paralelos, difíciles de integrar... (ibid: 80).

De igual modo, no es correcto ver en cualquier programa no-gubernamental un ejemplo claro de un programa de educación popular. Como veremos más adelante, lo gubernamental o no-gubernamental no es característica distintiva entre educación popular y educación integracionista. Es mejor ver un *continuum* en los programas y proyectos educativos destinados a los sectores populares, que, dependiendo de sus discursos políticos, la metodología y la relación entre la educación y la organización popular, buscan un cambio social de carácter moderado o de carácter radical.

En el entendimiento actual de la perspectiva y los límites de la educación popular, hemos encontrado la influencia de 4 diferentes campos de acción:

1. En el mundo de los educadores han influido los planteamientos de Freire y las consecuentes superaciones de su orientación inicial "idealista."
2. En el mundo de los científicos sociales ha habido un cuestionamiento al funcionalismo estructural y a las aplicaciones mecánicas del materialismo histórico, planteando una alternativa de "sociología de la liberación."
3. No podemos olvidarnos de la influencia que ha tenido la teología de la liberación en América Latina, y cuya aplicación educativa se encuentra actualmente en las llamadas "comunidades de base."
4. Por último, cabe señalar, aunque en menor grado, los cambios que se están dando en el mundo de los políticos, tratando de superar el enfoque partidario restringido.

Para un mejor entendimiento de cómo ha evolucionado la educación popular, es necesario exponer, en el siguiente apartado las ideas de Paulo Freire. Asimismo, aunque más breve, tratamos la sociología de la liberación y la teología de la liberación, puesto que ambas corrientes han tenido influencia en los actuales planteamientos de la educación popular.

Luego, en el tercer apartado, analizamos la teoría y la práctica de la educación popular y vemos cuáles son las limitaciones específicas de ella. En el último apartado nos detendremos en detalle en algunas áreas de mayor discusión actual, como son la investigación-acción y la investigación participativa; la noción de cultura popular y de conciencia política; el papel del intelectual y del promotor; y, por último, los conceptos participación y organización, por ser éstos claves para la educación popular.

2.2. Antecedentes históricos de la educación popular.

2.2.1. Educación liberadora.

Es una característica más o menos común a la mayoría de las experiencias de educación popular y de otras experiencias educativas, el haber asumido, desde finales de la década de los 60, el pensamiento de Paulo Freire.² La "concientización," como conceptualización del método psico-social se difundió a lo largo de América Latina y los otros continentes, como un concepto que permitiría superar la concepción tradicional (escolarizada y "bancaria") de la educación de adultos y abría las puertas a una nueva educación "liberadora" (Jara, 1981: 5).

Las primeras ideas de Freire sobre libertad, democracia y participación crítica, expresadas y analizadas en *La Educación como práctica de la libertad*, se desarrollan en un Brasil de antes de 1964, que se encontraba en un "período de transición," caracterizado, por una parte, por la crisis de valores de las ideas tradicionales y, por otra, por la gestación de orientaciones nuevas. La transición era la época de crisis de una sociedad cerrada, caracterizada por el surgimiento de ideas nuevas, que traducían aspiraciones a la "libertad," la "democracia" y la "participación" (Darcy de Oliveira y Dominice, 1979: 64). En ese contexto, el objetivo de Freire era aportar "una respuesta de orden pedagógico a los problemas existentes en esta fase de transición de la sociedad brasileña."³ En su opinión, el principal problema era la "inexperiencia de la democracia," por lo que se trataba de ayudar al brasileño a "descubrir la democracia, practicándola" (Freire, 1969).

Esto implicaba intervenir con un proyecto pedagógico, para que la conciencia primitiva se convirtiera en una conciencia crítica. Como es ampliamente conocido, para Freire la concientización es un instrumento de liberación en el proceso de educación, de desarrollo y de cambio social. Aunque sigue sosteniendo este principio de concientización, sus ideas iniciales sobre conciencia primitiva y conciencia crítica han sido superadas, como también la importancia que daba a la concientización, a través de la cual el

hombre se liberaría y por consiguiente cambiaría la sociedad.

De acuerdo con el análisis de Brasil como una sociedad en transición, Freire distingue 3 niveles de conciencia: la conciencia intransitiva, la conciencia transitiva ingenua y la conciencia transitiva crítica (Freire, 1969).

En las características de la conciencia intransitiva se detecta rápidamente al hombre tradicional e ingenuo que vive en sociedades primitivas o en sociedades cerradas:

- un casi no-compromiso con la existencia a nivel de "dimensión humana,"
 - limitación extrema de motivaciones e intereses (aspiraciones y expectativas),
 - interpretación mágica de la realidad,
 - casi ausencia de "vida" con un contenido histórico.
- (Barreiro, 1978: 59).

No es difícil encontrar los planteamientos de los "expertos" en desarrollo comunal, en cuanto a su tipología del hombre tradicional se refiere: el hombre que vive en sociedades tradicionales no tiene aspiraciones ni expectativas, se limita a una interpretación mágica de la realidad y por lo tanto se resiste al "tránsito" al mundo moderno y racional, rechazando las innovaciones y cambios modernizantes.

Freire sostiene que modificaciones sociales capaces de alterar formas de interacción entre los hombres y la sociedad, pueden ocasionar un pasaje progresivo a otro grado "humano" de representación de la realidad: la conciencia transitiva-ingenua. Esta conciencia representa un aumento de la capacidad del hombre de captar estímulos de su medio y de aceptar una "relación de compromiso" con la existencia. La conciencia transitiva-ingenua supera en todo las características de la conciencia intransitiva, pero aún está marcada por su simplismo en la interpretación de los problemas y su apego a los valores del pasado. Las respuestas todavía son de contenido predominantemente mágico y las soluciones son generalmente "parches" para tapar el problema, que en sí sigue existiendo (Barreiro, 1971 y 1978; Furter, 1970).

Según Freire, el principal factor de justificación de una intervención educativa es el lograr el pasaje de la conciencia transitiva-ingenua hacia la conciencia transitiva crítica, o sea, una conciencia dispuesta a revisiones, a reinterpretaciones; segura en sus argumentaciones y más cercana al diálogo que a la polémica; capaz de provocar actitudes de responsabilidad y compromiso; preocupada con las causas de los fenómenos sociales y abierta a lo nuevo, a lo que transforma (Freire, 1969). He aquí la tarea de la educación liberadora: tratar de ayudar al hombre (brasileño) a "descubrir la democracia, practicándola": "... la conciencia transitiva ingenua -esa condición de disponibilidad sin objetivos autónomos claros- es en verdad la materia prima de manipulación de la élite" (F. Weffort, en su prefacio a la primera edición en portugués de *Educación como práctica de la libertad*). Para lograr este pasaje de una conciencia a otra, la concientización es el eje vertebral de la acción educativa, de la alfabetización. Alfabetización y concientización, o sea, aprendizaje del código lingüístico y desciframiento de la realidad vivida, son los dos polos inseparables de su pedagogía, que, por consiguiente, debe cuestionar también el concepto mismo de educación y la relación tradicional entre educador y educando. "Desde el instante en que la materia prima de todo proceso educativo es la realidad inmediata y cotidiana de los campesinos y obreros que aprenden, la educación no puede ser únicamente la simple educación de un saber fijo del que el profesor es depositario y que los alumnos deben consumir" (Darcy de Oliveira y Dominice, 1979: 65). La relación pedagógica entre educador y educando ya no puede caracterizarse por la actitud autoritaria y jerárquica de un profesor todopoderoso que transmite sus conocimientos a sus alumnos pasivos. El diálogo se convierte en instrumento principal de alfabetización y concientización. En su libro *¿Extensión o comunicación?: La concientización en el medio rural*, (1978), Freire explica en detalle la diferencia entre la extensión agrícola, como exponente de la "educación bancaria" y la educación como práctica de la libertad que forzosamente es una educación dialógica:

Si el sujeto 'A' no puede tener en el objeto, el término de su pensamiento, sino que éste es la mediación entre

él y 'B', en comunicación, no puede, igualmente, transformar el sujeto 'B' en incidencia depositaria del contenido del objeto, sobre el cual piensa. Si así fuese y cuando así es -no habría, ni hay comunicación- simplemente un sujeto estaría (o está) transformando, al otro, en *paciente* de sus comunicados (...). Esta es la forma típica en que el 'educador' actúa dentro de la concepción de educación que irónicamente llamamos 'bancaria' (...). Lo que caracteriza la comunicación, es que ella es diálogo, así como el diálogo es comunicativo (...). La tarea del educador, por tanto, no es colocarse como sujeto cognoscente, frente a un objeto cognoscible para, después de conocerlo, hablar sobre él discursivamente a sus educandos, cuyo papel sería el de archivadores de sus comunicados. La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de interlocutores, que buscan la significación de los significados (Freire, 1978: 75-77).

Es más que nada su propuesta pedagógica original, estableciendo una relación dialéctica entre teoría y práctica, proponiendo una nueva relación dialógica entre educador y educando, y mostrando claramente las fallas de la "educación bancaria," la que originó admiración y la aplicación masiva del método psico-social." Sin embargo, como el mismo Freire admite en sus obras posteriores, el relato de su experiencia brasileña en *La educación como práctica de la libertad*, está impregnado de connotaciones psicológicas e idealistas:

...cuando acentuamos la necesidad de la concientización no la consideramos como una solución mágica, capaz de humanizar a los hombres dejando virgen e intacto el mundo en que se le prohíbe existir. La humanización de los hombres, es decir su relación permanente no se lleva a cabo en el interior de su conciencia, sino en la historia que ellos deben constantemente hacer y rehacer (Freire, 1969: 35-36).

No obstante esta advertencia, en sus primeras obras puede observarse una separación en el acto de conocimiento y el acto de transformación de la relación. Si hay una real unidad en el campo de la educación entre la teoría y la práctica, no ocurre lo mismo en el plano político. La toma de conciencia de los obreros y campesinos de su situación de opresión, a falta de la necesaria mediación de una perspectiva política, no ha podido ser traducida en acción consciente y organizada de transformación real.

De ahí la crítica a que los planteamientos de Freire eran idealistas y reformistas, en el sentido de que la concientización fuese un momento previo a la acción y que la labor educativa no formara parte de la acción política organizada (Jara, 1981; Serra, 1983; Cervantes, 1979).

Esta limitación de la educación liberadora aún no fue superada en la obra principal de Freire, *Pedagogía del Oprimido* (1973), aunque la relación entre educación y política es analizada más claramente, y ya en términos de clases sociales. En esta obra la concientización es vista como el pasaje de la conciencia oprimida hacia la conciencia de opresión o la conciencia política. La opresión, sufrida por una clase social, un grupo étnico o todo un pueblo, y los medios de que pueden disponer los oprimidos para tomar conciencia de ella (conciencia de la opresión) y superarla, constituyen el tema central de *Pedagogía del Oprimido*. En una sociedad, basada en relaciones de explotación, la educación tiende a ser instrumento de dominación, en el sentido de que domestica la conciencia de la gente y los obliga a aceptar la ideología perteneciente a los que tienen el poder político. La pedagogía del oprimido, basada en el diálogo y en la unidad entre acción y reflexión es la respuesta al proceso de ideologización por medio del cual las clases dominantes manipulan la conciencia de los oprimidos, los obligan a interiorizar sus valores, les imponen una visión fragmentaria y parcializada de la realidad, les inculcan un sentimiento de inferioridad e impotencia y, finalmente, favorecen el aislamiento entre cada grupo de oprimidos (Freire, 1973; García Huidobro, 1976; Franco, 1973).

Las condiciones de alienación del hombre, los mecanismos de institucionalización y manipulación del conocimiento, las acciones culturales antagónicas, la filosofía "bancaria" de la educación y la contradicción opresor-oprimido son analizadas minuciosamente en *Pedagogía del Oprimido*. En el último capítulo, Freire expone la teoría de la acción cultural, que es vista como una unidad dialéctica de acción y reflexión. Freire distingue dos modos de acción cultural, el antidialógico y su contradicción antagónica, el actuar dialógico.

La acción cultural de dominación se caracteriza por la conquista, la división, la manipulación e invasión cultural. Barreiro (1978) muestra que uno de los instrumentos de acción cultural anti-dialógica son los programas de desarrollo comunal y extensión agrícola.

Describe así algunas de sus características principales:

- Análisis y presentación de la sociedad y sus problemas de un modo segmentado: problemas superpuestos en varios órdenes y a varios niveles, sin interdependen estructuralmente.
- Propuesta de acción a niveles focalizados de problemas: producción agrícola, mejora de habitación, educación de adultos, etc.
- Compromiso popular con esferas también focalizadas y no estructuralmente interrelacionadas de tal modo que segmentos de la población de la comunidad se sienten más comprometidos con sus grupos de acción, organizados por los opresores, que con sus grupos de representación y lucha de clases (...).
- Posibilidad de superación de los problemas sociales dentro del orden capitalista, aun cuando se crea un microorden diferente como el cooperativismo, totalmente absorbido por el sistema capitalista (Barreiro, 1978: 72).

En contraposición, la acción cultural liberadora y dialógica se caracteriza por colaboración, unión, organización y síntesis cul-

tural. Promoción de la colaboración, significa basarse en la posibilidad de que los oprimidos asuman el diálogo que es el origen y que da sentido a su tarea de transformar el mundo como sujetos de sus actos. La acción cultural liberadora significa también una intervención, en el sentido de conducir a los oprimidos (desunidos y desorganizados por los efectos de la acción divisionista de la estrategia de la opresión) a su adhesión a un "proyecto de oprimidos" para realizar las transformaciones necesarias para su liberación. En tercer lugar, la acción cultural que se opone a la manipulación debe colaborar en la creación y organización de grupos populares, para que puedan liberarse de las estructuras y los pactos que los opresores ofrecen al pueblo para mantenerlo bajo control. La síntesis cultural, la cuarta característica de la acción cultural liberadora, es el resultado de un trabajo educativo, por el cual el pueblo elabora y determina sus propios conocimientos sociales, sus significaciones de la sociedad opresora y de la lucha en su contra (Freire, 1973: capítulo 4).

"La acción cultural liberadora no interviene únicamente en la simple esfera de las representaciones sociales y culturales de la conciencia, sino incide también sobre la estructura social (...). Cuando el pueblo empieza a comprometerse con la praxis de su liberación se enfrenta cada vez más con la acción cultural opresora, bajo todas sus formas" (ibid: 75).

En *Pedagogía del Oprimido*, Freire postula una conciencia crítica pero aún no postula explícitamente la "conciencia política" como superación de la conciencia oprimida, aunque surge entre líneas: "De ahí la necesidad que se impone de superar la situación opresora. Esto implica el reconocimiento crítico de la razón de esta situación, a fin de lograr, a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad, la instauración de una situación diferente que posibilite la búsqueda de ser más" (ibid: 44).

Podemos decir que este libro se inscribe en la corriente de la "teoría del conflicto," sin explicitar la "conciencia histórica" o sea la "conciencia de clase."

El hecho de que Freire aún no admitía el rol que juega la organización política de las clases populares en el proceso de concien-

tización y transformación, puede atribuirse, por un lado, a las raíces cristianas de su pensamiento (véase Torres Novoa, 1979; Alves, 1973; Segundo, 1975) y, por otro lado, a que rechaza cualquier manipulación e imposición, venga de donde venga, teniendo como experiencia concreta las prácticas de adoctrinación de los partidos comunistas de aquel entonces en América Latina. "La concientización no es imposición, no es una manipulación. Yo no puedo imponer al otro mis opiniones; sólo puedo invitarlo a departir, a discutir. Imponer a los otros mi manera de pensar es una forma de alienarlo, de manipularlo" (Freire, apud. Torres Novoa, 1977: 120). Al rechazar el aporte que puedan dar estos partidos en el proceso de concientización, Freire y con él muchos educadores populares, también rechazaron la práctica de organización política de los sectores populares.

La concientización, en sus planteamientos iniciales, sostenía que ante la constatación de una conciencia "ingenua" o "mágica" del pueblo, era preciso impulsar un proceso educativo problematizador, para transformarla en "conciencia crítica."

La conciencia ingenua o mágica sería expresión de una situación de opresión; por tanto, las masas oprimidas primero deberían tomar conciencia de su situación para luego motivarse a una acción transformadora consciente.

Esta concepción llevó a que muchos educadores populares divorciaran en su actividad, la práctica educativa, de la práctica organizativa y política, si es que no las veían como antagónicas. Que se mantuvieran en una actitud de expectativa, esperando que del diálogo colectivo surgiera gradualmente la crítica que llevaría una acción consciente posterior. Que se negaran a participar en acciones de lucha que surgían como producto de la espontaneidad del movimiento popular, o que dejaran ese terreno a los 'políticos' (militantes de izquierda) con los que frecuentemente mantenían una relación conflictiva, debido a su actitud calificada de 'manipuladora' y 'apresurada.' La base de todo este comportamiento, era la convicción de que la concientización era un momento previo a

la acción, y que la labor educativa no formaba parte de la lucha de clases (Jara, 1981: 5-6).

Por otro lado, por no haber postulado explícitamente la relación entre la educación liberadora y un "proyecto político alternativo," el método psico-social perdió su sentido revolucionario, hasta convertirse en contrarrevolucionario por ser tomado por el sistema (por ejemplo, la aplicación de su método en el programa de alfabetización del gobierno de Haití) reduciéndolo a un método puramente pedagógico sin dimensión política. El propio Freire ha criticado sus concepciones iniciales, en las que no estaba presente el carácter político de la educación. En una entrevista en 1973 ya lo señaló:

En mis primeros trabajos no hice casi ninguna referencia al carácter político de la educación. Tampoco se hace referencia al problema de las clases sociales ni a la lucha de éstas (...). No fui capaz de clarificar el proceso de concientización tal como lo hice en la práctica, produciéndose así su distanciamiento entre la teoriza-ción y la práctica que yo hice (...) y al no haber hecho esto, yo abrí las puertas para que ingenuos o expertos se apoderaran del concepto de concientización para, en América Latina, sobre todo, usarla y definirla en térmi-nos reaccionarios indiscutiblemente (Freire, 1976: 4-6).

De igual modo, Freire se vio obligado a "desmitificar la concien-tización" por las múltiples interpretaciones equivocadas que iban dándose a este concepto.

Así, podemos distinguir una tercera etapa en el pensamiento de Freire (véase entre otros, *Cultural Action for Freedom* 1970, y *Cartas a Guinea-Bissau* 1977 a), en que va a utilizar el concepto de lucha de clases como categoría interpretativa básica. Sin em-bargo, la identificación de la conciencia política como concien-cia de clase y la incorporación de ciertos elementos del marxismo en el análisis de la realidad, no significa que Freire se identi-fique totalmente con el materialismo histórico. Consecuente con

su línea personalista, Freire sigue sosteniendo que, aparte de la mediación del trabajo (Marx), hay dos elementos más que constituyen los aspectos esenciales del ser humano: "la relación interpersonal que facilita el reconocimiento del ser y la 'conciencia de sí' dentro de la sociedad por parte del hombre" (Torres Novoa, 1979: 17).

Al reconocer la necesidad de la organización política de las clases oprimidas en búsqueda de una transformación efectiva de las estructuras de opresión, Freire retoma la relación dialéctica entre educación y cambio social:

Al reducir expresiones tales como 'humanismo,' 'humanización,' 'promoción humana,' a categorías abstractas, se les vacía de su real significado. Se transforma en un bla-bla-bla cuyo único mérito es el servir a las fuerzas reaccionarias. En efecto, no es en absoluto posible una 'humanización' sin liberación como tampoco hay liberación sin transformación revolucionaria de la sociedad de clases, donde esta humanización no puede darse (Freire, apud, Darcy de Oliveira y Dominice, 1979: 69).

La educación liberadora y la pedagogía política no son, en consecuencia, instrumentos suficientes para cambiar el mundo. Todo cambio radical implica la superación de las estructuras de opresión que estructuran la educación, determinan la ideología y programan la conciencia de la gente. No obstante, como estos condicionamientos no son unilaterales, la lucha en el frente de la educación, de la ideología y de la conciencia constituye un elemento esencial en el proceso revolucionario global. Según Freire, sólo una pedagogía revolucionaria puede asegurar, en el curso de un proceso de cambio radical, la autonomía y la participación creadora de las masas populares, en tanto sujetos y objetos del proceso revolucionario y de su propia liberación.

Aunque Freire, después de sus experiencias en Tanzania, Guinea Bissau (y últimamente Nicaragua), llega a prever la necesidad de una vanguardia capaz de organizar a las masas, advierte otra vez más y, fiel a su rechazo de toda manipulación y trasposición del

saber, que "las relaciones entre partido y clases oprimidas no son relaciones entre un polo portador de una conciencia histórica y otro vacío de conciencia o portador de una conciencia vacía" (ibid: 71).

He aquí la crítica constante de Freire, tanto a la "educación bancaria" (aunque en otros términos), como a algunas tendencias en la educación popular.

No sólo la experiencia de Freire, sino una multiplicidad de experiencias, entre las cuales, sin duda las experiencias no formales en el medio rural ocupan un lugar destacado,⁵ hacen ver que en las últimas dos décadas ha surgido en América Latina un nuevo paradigma en la educación de adultos, que da otros significados a conceptos tales como participación, organización y liberación.

En base a todas estas experiencias podemos resumir las diferentes características de este nuevo paradigma:

- se parte de la realidad de los participantes, de su situación histórica concreta, propiciando una toma de conciencia en relación a su ubicación económica y social;
- se advierte una preocupación por superar el carácter invasor y alienante de los programas educativos convencionales y de los módulos culturales difundidos masivamente. En contraposición, se valora la cultura popular y se profundiza la identidad cultural propia;
- se busca una relación pedagógica horizontal; se habla de auto-aprendizaje, auto-evaluación y auto-gestión;
- la forma de proceder es normalmente grupal, cooperativa, comunitaria, organizada y democrática;
- la educación está estrechamente relacionada a la acción; se parte de la realidad, para reflexionar sobre ella, volver a ella y transformarla;
- se estimula una organización que permita la participación de la comunidad y su intervención efectiva en el proceso de toma de decisiones.

En este nuevo paradigma, en este "enfoque liberador," podemos encontrar dos vertientes ideológicas diferentes, una que busca ampliar la participación del pueblo para integrarlo al orden esta-

blecido, y otra que busca el "despertar de una conciencia y una voluntad de transformación crítica" y que "aspira a generar un proyecto cultural propio en los sectores dominados" (Cariola, s.f.: 20).

La educación popular, para evitar que el enfoque liberador no signifique otra cosa que una nueva forma manipuladora de hacer integrar a los sectores populares en el orden económico y social establecido, insiste en el carácter de clase de la educación del pueblo. Para ella, lo "popular" no es únicamente sinónimo de pobre o marginado, sino que se refiere explícitamente a la clase oprimida y dominada económica, política e ideológicamente por otra clase no-popular que la explota. De allí, que "popular" quiere decir también un proyecto alternativo propio; la creación de una nueva hegemonía que ofrezca a los sectores populares y a la sociedad las bases para construir una nueva identidad colectiva. Asimismo, "participación" y "organización" no tienen un carácter localista, sino que se refieren a la vinculación de los diversos sectores populares organizados en un movimiento popular (García Huidobro, 1980, citando a Lou, 1980 y Ballón, 1980).

Antes de pasar a un análisis detallado de la teoría y práctica de la educación popular, es oportuno advertir nuevamente que la distinción entre las dos vertientes ideológicas es una distinción analítica y metodológica, y no una distinción real.

En el plano de la realidad histórica será posible, a lo más, hablar de proyectos más liberadores y más conservadores, de propósitos más acordes con los intereses del pueblo y de propósitos más dependientes de la estructura de dominación, pero es necesario pensar que la contradicción que atraviesa la sociedad, atraviesa también cada proyecto. Así un programa integrado a un plan de desarrollo rural claramente anti-popular podría generar en su interior contradicciones y por tanto espacios de expresión, toma de conciencia y organización popular y también, un proyecto generado a partir de organizaciones populares, con claros propósitos de ayudar la toma de conciencia y organización popular, encuentra en su desarro-

llo y en su interior constantes trampas que pueden deslucir su intencionalidad o aún trastocarla (García Huidobro, 1980: 33).

Aunque los educadores populares aceptaran difícilmente este "peligro," puesto que consideran suficientemente claros los discursos teóricos de sus programas, el análisis de las prácticas educativas muestra que éstas, muchas veces, no apuntan sino a la integración de los sectores populares al orden establecido. Esto se da porque, al fin y al cabo, el campo educativo es en sí un lugar de lucha entre las clases.

2.2.2. Sociología de la liberación.

En las últimas décadas han surgido contribuciones específicas en el campo de las relaciones entre las ciencias sociales y la problemática del desarrollo y de la dependencia. El proceso de modernización de los años 50 tuvo sus efectos sobre la educación de adultos, impulsando las corrientes tecnocráticas (véase el capítulo anterior). Estos efectos también se manifestaron al interior de las ciencias sociales:

Como la tarea de la modernización requería superar los llamados 'obstáculos' al desarrollo, entre ellos la resistencia rural a su integración a la sociedad moderna, el interés central debía ubicarse en la descripción de funcionamiento interno de dichos grupos que permitían explicar esta anormalidad, la que suponía la existencia de elementos no integrados al sistema social en expansión. El funcionalismo surgió así para proporcionar una visión integracionista y estática de la vida social (Vío Grossi, 1982 c: 26).

Para ser aceptadas como científicas, las nuevas corrientes debían utilizar criterios de validez y confiabilidad similares a los de las ciencias naturales, basándose en la idea de que se podía estudiar la sociedad a través de los mismos métodos con que las cien-

cias naturales suelen estudiar la naturaleza.

Para el funcionalismo estructural,⁶ la sociedad se reconoce a sí misma en las acciones de los individuos, las que son captadas mediante técnicas altamente individualizadas y momentáneas. Al agrupar y analizar cuantitativamente los datos, ésto permite una teoría social. La metodología es definida como procedimientos, técnicas e instrumentos de apropiación de datos individuales que son recolectados y agrupados como suma de datos individuales (Germani, 1956). En este sentido, la metodología asume la idea de los hechos sociales como "cosas en sí," sin la dimensión espacio-temporal.

Asimismo, se ha sostenido que el investigador, para asegurar la objetividad y la neutralidad valorativa, no debía involucrarse en la realidad social, sino observarla desde lejos.

Para el positivismo lógico,⁷ la realidad y la teoría son entidades diferentes. Los valores no deben influenciar el proceso científico, mucho menos las ideologías, consideradas como la antítesis del conocimiento científico. La justificación del conocimiento para el positivista se reduce al método, o sea, a la rigidez controlable con que se construyen las teorías científicas o se descartan las hipótesis. Además, la práctica científica no debe de confundirse con la práctica política, social, o educativa. El conocimiento científico puede ser diseñado con fines de guiar la práctica, pero esa práctica política o social debe ser independiente de la práctica científica para evitar la introducción de valores dentro del discurso teórico⁸ (para una revisión crítica del positivismo lógico, véase Oquist, 1978).

En el campo de la investigación en educación de adultos, el estructural funcionalismo y sus técnicas de encuestas, de escalas cuantificables, de *tests* de validez estadísticas, se adecuaron fluídamente a los enfoques modernizadores tecnocráticos prevalecientes en la región. Se desarrollaron de preferencia estudios sobre demanda de mano de obra calificada por subregiones y por áreas de especialización, de rendimientos, de costos de la educación de adultos y de formas alternativas de educación

Sin embargo, en los años sesenta comenzaron a ocurrir transformaciones socio-económicas y políticas que tuvieron un impacto decisivo en el desarrollo de las ciencias sociales en América Latina.

Podemos referirnos, en primera instancia, al impacto que tuvo la revolución cubana en el resto de América Latina. La radicalización y la consolidación de la revolución cubana dio origen a movimientos guerrilleros en varios países de la región. Como respuesta para detener estas ondas insurgentes se implementó la Alianza para el Progreso, que a su vez, influyó en el acceso al poder de algunos gobiernos democráticos (como Chile, Perú, Brasil y Venezuela) y la implementación de varios intentos moderados de reforma agraria (ibid: 28).

Por otro lado, al interior de la Iglesia Católica comenzaron a emerger posiciones radicales en torno a la llamada teología de la liberación (véase el siguiente apartado).

Todo ello influyó para que en la década del 60 surgiera en las ciencias sociales la "sociología de la liberación."

Como apunta Huizer,

...cada vez más científicos sociales que trabajaban con campesinos pobres o habitantes de barrios bajos (...), se enfrentaron con experiencias directas de la represión política. Ya no podían ver más a la gente que estudiaban o con quien trabajaban como un 'objeto interesante' o un 'cliente,' sino que *nolens-volens* se identificaron ellos mismos con su destino. Se comprometieron con la causa de la liberación de esos oprimidos... (Huizer, 1979 b: 1025).

Según Fals Borda (1981 a: 22), la sociología de la liberación se manifestó como tal, por primera vez, en el II Congreso Mundial de Sociología Rural, en Enschede (Holanda), en agosto de 1968. En este congreso, los que estaban trabajando en el Tercer Mundo sintieron la obligación de hablar sobre las situaciones de conflic-

tos sociales y la necesidad de movilizar la contribución de las ciencias sociales para la liberación de la pobreza y represión. Durante el IX Congreso Latinoamericano de Sociología en México, en 1969, se declaró oficialmente que las ciencias sociales deberían ser puestas al servicio de los derechos humanos elementales y la creación de una democracia económica, social y política (Huizer, 1980: 14).

Fals Borda caracterizó este congreso como "la culminación de una actitud intelectual, de real compromiso con el cambio social, con la acción necesaria para transformar revolucionariamente la sociedad latinoamericana, sin perder la rigurosidad científica" (Fals Borda, 1981 a: 27). La "sociología de la liberación" fue así lan-zada e implicó dos cambios radicales, como mínimo, en el trabajo científico de los intelectuales latinoamericanos.

En primer lugar, los científicos latinoamericanos sintieron la ne-cesidad y urgencia de "descolonizar las ciencias sociales": ésto ha significado, ante todo,

poner fin a la imitación, a menudo ciega, de modelos y temas incongruentes concebidos en otras partes y para situaciones diferentes. Significa disminuir el servilismo y el colonialismo intelectual de los que vivimos en países en desarrollo, sin caer, naturalmente, en el defecto de la xenofobia. Significa sentar bases firmes para hacer una 'sociología de la liberación' en nuestro continente, que incluya el examen de los procesos y mecanismos de la toma del poder por las clases populares, la búsqueda de nuestra razón de ser y una explicación propia de nuestras realidades... (ibid: 25).

El ejemplo más claro de cómo las ciencias sociales trataban de servir directamente para establecer mecanismos de control y poder ha sido el proyecto Camelot, denunciado por Johan Galtung y un gran número de científicos sociales chilenos y latinoamericanos (véase Horowitz, 1967).

En segundo lugar, al exigir una actitud intelectual de real compromiso con el cambio social, los científicos sociales latinoame-

ricos se inscribieron en la discusión generalizada de aquel entonces sobre la supuesta objetividad y neutralidad valorativa de las ciencias sociales. El compromiso del investigador consiste, según Fals Borda, en "la acción o actitud del intelectual que, al tomar conciencia de su pertenencia a la sociedad y al mundo de su tiempo, renuncia a una posición de simple espectador y coloca su pensamiento o su arte al servicio de una causa" (Fals Borda, 1981 a). Así, se planteó claramente que las realizaciones y percepciones del investigador forman parte de la investigación, o, en las palabras de Myrdal: "la investigación está siempre y por necesidad lógica, basada en valorizaciones morales y políticas y el investigador debe dar cuenta de ello explícitamente" (Myrdal, 1969: 74, la traducción, suplida).

Sin embargo, habiendo superado las tensiones entre el proceso de investigación y la estructura de valores del investigador, emergió como punto central la relación entre la investigación y el proceso de transformación de la realidad, o sea, la relación entre la investigación y la acción. Stavenhagen ha sido uno de los primeros científicos que apuntó a esta nueva relación, al plantear que "un compromiso ideológico por parte del científico social con el *anti-statu quo* puede también conducir al surgimiento de su rol como activista, y no como un mero participante u observador" (Stavenhagen, 1971: 33).

Fals Borda es aún más claro cuando sostiene que el compromiso intelectual no sólo puede conducir a un rol más activo del intelectual, sino que la investigación y la acción van juntas al dejar de ser los intelectuales simples observadores. Para él, la nueva dimensión de la objetividad científica es

aquella derivada del estudio de las situaciones reales de conflicto y desajuste presentes en la sociedad, y de su participación activa en tales situaciones para buscar la liberación de esa misma sociedad. Esto es, estudio y acción combinados para trabajar contra la condición de dependencia y explotación... (Fals Borda, 1981 a: 23; el subrayado, suplido).

Así, se planteó el nuevo enfoque en las ciencias sociales: la investigación-acción, que más tarde iba a llamarse investigación participativa (véase apartado 4.1 de este capítulo). La connotación "participativa" surgió cuando se cuestionaba al positivismo por considerar a los investigados como meros objetos de la investigación: los oprimidos y dominados "...continúan sin saber que sus respuestas a los cuestionarios pueden usarse para conocerlos mejor y para controlarlos mejor; (...) los problemas estudiados no son problemas de los oprimidos; son, más bien, los mismos oprimidos quienes son estudiados como el problema." (Darcy de Oliveira y Darcy de Oliveira, 1982: 42; citando una expresión de González Casanova; la traducción, suplida).

Entonces, en vez de ver a la gente como simples objetos de la investigación, el investigador debe procurar a que la gente vaya a participar en la investigación, vaya a convertirse al igual que el investigador, en sujeto de la investigación. "Cuando yo estoy interesado en las formas cómo la gente piensa y cuáles son sus niveles de percepción, entonces, la gente debe reflexionar sobre cómo ellos mismos piensan y no pueden ser simples objetos de mi pensar" (Freire, 1982: 30).

La sociología de la liberación, planteada por primera vez a fines de la década del 60, puede ser considerada como la primera expresión de una ciencia social crítica, que incorporó acertadamente el compromiso político del investigador, la acción concreta y la participación activa de la "gente investigada" en el trabajo científico de los sociólogos, antropólogos y educadores.

En el transcurso de los años, la investigación-acción y la educación popular se han acercado cada vez más. Ambas centran el proceso de generación de conocimiento en los grupos populares de base y ambas dirigen ese proceso hacia la acción transformadora. La diferencia sutil, que en la investigación participativa se enfatiza el proceso como producción de conocimientos y que en la educación popular se hace énfasis en la socialización de un conocimiento capaz de guiar la transformación, desaparece en la práctica social, en un proceso único de aportar al cambio de las estructuras de poder existentes, a través de la participación y de

la organización de los grupos populares.

2.2.3 Teología de la liberación.

Al inicio de la década del 60 se dan en América Latina las condiciones materiales y teóricas apropiadas para que los cristianos participen en una praxis política y social que los llevaría a una mayor radicalización y a reformular los supuestos teóricos con los que justifican su actuar en el proceso político latinoamericano.

Ante la situación de estancamiento, marginalidad, dependencia y explotación, analizada acertadamente por los representantes de la teoría de la dependencia (véase el capítulo 3), la revolución cubana fue interpretada por los grupos radicales jóvenes de América Latina como la única alternativa viable para romper el núcleo causal del subdesarrollo: la dependencia. Surgió una nueva izquierda revolucionaria, inspirada por la revolución cubana, que significó una multitud de movimientos insurreccionales en América Latina (Venezuela en 1962; Nicaragua en 1961; Guatemala entre 1961 y 1963; Brasil en 1961; Colombia en 1964; Perú en 1965, etc.).⁹

Es en medio de esas condiciones históricas que "los cristianos, sacerdotes, religiosos, pastores, teólogos y laicos toman en serio la nueva comprensión de su cristianismo (...) para lanzarse a participar en el proceso de liberación" (Silva Gotay, 1981: 37).

No es nuestra intención analizar las discusiones teológicas que han habido sobre cómo percibir conceptos tales como orden establecido y cambio social. Sin embargo, ha influido en el esclarecimiento del papel del religioso en la sociedad, la encíclica "*Pacem in terris*" de Juan XXIII en 1963, en que la iglesia católica restauró el derecho a la revolución y permitió hacer contactos de orden práctico entre cristianos y marxistas, al aceptar la colaboración política de ambos en el cambio social. Al igual que la revolución cubana y los movimientos insurreccionales, el diálogo en Europa entre teóricos marxistas y teólogos cristianos,¹⁰ ha tenido mucha influencia en la praxis política de los cristia-

nos latinoamericanos.

La primera expresión organizada de la nueva praxis de liberación y la nueva reflexión teológica las encontramos en Brasil, donde la "Acción Católica" había estado operando desde la década de los 40. A finales de los 50 se introdujo la tendencia a independizar se del control de la jerarquía y comenzó su creciente actividad en la reforma universitaria, la lucha por la sindicalización rural, la reforma agraria, los programas de alfabetización, de cultura popular y de educación de base. Estas últimas actividades se realizaron mayormente a través de los equipos del Movimiento Educativo de Base y los del Movimiento de Cultura Popular, donde Paulo Freire, como educador católico, tuvo sus primeras experiencias con su educación concientizadora y liberadora.

Cuando Acción Católica se radicalizó, se transformó en otra organización: Acción Popular, una organización cristiana de izquierda, que en 1964 ya hacía uso de la sociología marxista y la teoría revolucionaria. Pero, el golpe militar de 1964 puso fin a este primer intento de trabajo en comunidades eclesiales de base. ¹¹

En Colombia, el sociólogo y capellán universitario, Camilo Torres, quien estudió durante muchos años los problemas de pobreza en Bogotá, la violencia rural que arrasó a Colombia durante los años 50 y el papel de la iglesia en el cambio social radical, comenzó un movimiento político en pro de un Frente Unido para la toma del poder y la socialización de los medios de producción, que lo llevarían finalmente a la opción por la guerrilla de las Fuerzas Armadas de Resistencia. Camilo Torres afirma que su motivación para la lucha revolucionaria partía de su necesidad de hacer su "amor" efectivo y accesible a las masas: "La revolución no solamente es permitida, sino que es obligatoria para los cristianos que vean en ella la única manera eficaz y amplia de realizar el amor para todos." (apud, Silva Gotay, 1981: 54).

Con la muerte de Camilo Torres, en una emboscada en 1966,¹² comenzó el llamado "camilismo." En un movimiento creciente comenzaron a brotar por todo el continente incidentes, manifiestos, protestas y denuncias en contra de la "violencia institucionalizada,"

en favor de la violencia revolucionaria como medio para la toma del poder por las mayorías. Asimismo, se formaron grupos de teólogos y sacerdotes, comprometidos a trabajar al lado de los oprimidos, entre otros el grupo ONIS (Oficina Nacional de Información Social) en el Perú. De las discusiones periódicas y la praxis política cotidiana de esos sacerdotes surgió la "teología de la liberación,"¹³ cuyo vocero principal, Gustavo Gutiérrez, ha sido miembro de ONIS (Huizer, 1980: 14). En todo ese proceso hacia la teología de la liberación y un nuevo contenido del trabajo pastoral, ha sido un hito histórico la Conferencia de Medellín (1969),¹⁴ que

recoge a nivel oficial y jerárquico el ambiente desafiante de la iglesia católica latinoamericana, pero a la vez va a generar una avalancha de procesos irreversibles que esa misma jerarquía va a tratar de detener. Pero ya será tarde para detener la historia. De aquí en adelante presenciamos la radicalización de la participación política de los cristianos... (Silva Gotay, 1981: 65).

Para Gustavo Gutiérrez, la teología de la liberación se inscribe en "la lucha revolucionaria que cuestiona desde la raíz el orden social existente y que postula la necesidad de un poder popular para la construcción de una sociedad de veras igualitaria y libre" (Gutiérrez, 1977: 13). Las comunidades cristianas de base optan, en su praxis liberadora por el pobre, al que no consideran como

un hecho fatal, su existencia no es neutra políticamente, ni inocente éticamente (...) Optar por el pobre es optar por una clase social y contra otra. Tomar conciencia del hecho del enfrentamiento entre clases sociales y tomar partido por los desposeídos. Optar por el pobre es entrar en el mundo de la clase social explotada, de sus valores, de sus categorías culturales. Es hacerse solidario con sus intereses y con sus luchas (ibid: 19).

Al igual que la sociología de la liberación, la teología de la liberación plantea un compromiso político e ideológico con los sectores populares. Asimismo, coinciden en plantear este compromiso no sólo en la reflexión teórica o teológica sobre el orden social establecido, sino también en la acción concreta. En las palabras de Gutiérrez:

El terreno de lo político (...) implica enfrentamientos -en los que la violencia se halla en grados diversos- entre grupos humanos, entre clases sociales con intereses opuestos. Ser 'artesano de la paz' no sólo no dispensa de estar presente en esos conflictos, sino que exige tomar parte en ellos si se quiere superarlos desde la raíz... (ibid: 21).

No es casual que la teología de la liberación también retome las *Tesis sobre Feuerbach* de Marx (véase más adelante en cuanto a su importancia para la educación popular y la investigación participativa se refiere), postulando que el conocimiento está ligado a la transformación: "No se conoce la historia (...) sino transformándola y transformándose a sí mismo" (ibid: 28).

Podemos resaltar otro aspecto de similitud entre la educación liberadora, la sociología de la liberación y la teología de la liberación. También esta última corriente postula la necesidad de que los sectores populares sean sujetos conscientes de su propio desarrollo: "es necesario comprender en efecto que no habrá un real salto cualitativo a otra perspectiva teológica, sino cuando los marginados y explotados sean cada vez más los artífices de su propia liberación, cuando su voz se haga escuchar directamente y sin mediaciones" (ibid: 33).¹⁵

Así, los discursos teóricos de estas corrientes tan distintas como son la educación liberadora, la sociología de la liberación y la teología de la liberación, tienen algunos principios claves en común.

No es de sorprender, entonces, que se puedan encontrar también algunas semejanzas entre la práctica educativa, de investigación y pastoral, puesto que las tres corrientes se basan en una praxis

liberadora. Como veremos en el siguiente capítulo, la educación liberadora, la sociología de la liberación y la teología de la liberación han influido en los actuales planteamientos de la educación popular, tanto en el discurso teórico como en la práctica educativa.

2.3. Educación popular: actuales planteamientos y limitaciones.

Cuando hablamos de educación popular en este capítulo, nos referimos específicamente a proyectos o programas educativos no-formales, que se implementan para los grupos populares y con ellos. Si no nos referimos a la educación formal, escolarizada, no es porque la educación popular se oponga a este tipo de educación, sino porque el carácter de las sociedades latinoamericanas no permite una educación popular oficial, extendida a todo el sistema educativo oficial.¹⁶

Otra delimitación en este capítulo es que nos referimos sobre todo a aquellos proyectos de educación popular, que se desarrollan para el campesinado y con éste. De allí que utilizamos el concepto campesinado para referirnos a un sector popular específico en la sociedad.¹⁷

Dentro de la gran gama de experiencias educativas no-formales, como capacitación campesina, proyectos de desarrollo rural, escuelas radiofónicas, cooperativismo, promoción barrial, etc., encontramos esfuerzos gubernamentales y no-gubernamentales; proyectos que buscan cambios moderados y proyectos liberadores. Como ya aclaramos en el capítulo anterior, un proyecto no-gubernamental no es sinónimo de educación popular liberadora, así como también pueden haber "subproyectos liberadores" dentro de programas gubernamentales.

A partir de la década del 50, una serie de cambios se procesaban en América Latina a nivel de la sociedad y, por consiguiente, a nivel de la educación. De estos cambios surgió un conjunto de experiencias, que permitió esclarecer cada vez más lo que se entiende teórica y prácticamente por educación popular. Esas experien-

cias eran muy diversas; en algunos casos nacieron impulsadas por el mismo aparato estatal, en otros, por grupos universitarios radicalizados y demás grupos privados independientes.

Pese a aportes muy valiosos de los grupos universitarios, especialmente en lo que se refiere al cuestionamiento del proceso de investigación, éstos cayeron en dos errores que tuvieron durante largo tiempo, una influencia negativa en el desarrollo de la educación popular. El primero consistió en que los activistas intelectuales dejaron la universidad para insertarse en la vida campesina y vivir como el pueblo.

El diploma que se buscaba entonces era presentar manos encallecidas y la piel tostada al sol, como pruebas de que el intelectual había aprendido la lección de que 'el pueblo nunca se equivoca,' una de las falacias más socorridas por revolucionarios desorientados. Pero el pueblo no se equivocó esta vez al desautorizarlos repetidamente por su falta de autenticidad... (Fals Borda, 1981 b: 27).

La segunda falla que menciona Fals Borda ha sido la rígida aplicación de los principios ideológicos de la organización política. Para mostrar la idoneidad del intelectual comprometido era suficiente adaptar el materialismo histórico como única guía para configurar "la ciencia proletaria" que se opusiera y neutralizara a la "ciencia burguesa."

Pero al buscar expresiones concretas del conocimiento proletario que debería residir entre los proletarios objetivos con quienes trabajábamos, no las encontramos fácilmente, (...) por el contrario (...), la voz de las bases tuvo acentos muy tradicionales que reflejaban el peso de la alienación a que los tenía sujetos el sistema capitalista... (ibid: 28).

Impacientes con esta situación, los investigadores activistas y sus colegas políticos de los partidos de izquierda (marxista-leninista)

nistas) empezaron a inyectar su propia definición de ciencia proletaria en los grupos de base. Así, la educación política partidaria se convirtió en un recetario del materialismo histórico y de la teoría leninista sobre el partido, creando cuadros dogmáticos, que no tenían idea de cómo relacionar la teoría marxista-leninista con el contexto específico de la realidad latinoamericana. Por otro lado, la decepción de que no se lograra configurar la ciencia proletaria, significó que muchos intelectuales se retiraran nuevamente a sus bastiones universitarios para seguir desarrollando una "ciencia para el pueblo."

Al mismo tiempo, y ante el temor de una generalización de la experiencia cubana, los Estados Unidos propiciaban una política de reformas para prevenir nuevos estallidos revolucionarios. Las burguesías reformistas latinoamericanas se aprovecharon de esta coyuntura particular para presentarse como alternativas a los regímenes oligárquicos. Se trataba, pues, de disminuir en algo la situación de miseria y marginación social, como una forma de asegurar la paz social. En esa década (los años 60) surgieron aquellos proyectos desarrollistas, gubernamentales, que tenían un carácter educativo no-formal, como por ejemplo, en Chile, Brasil y Perú (véase el capítulo 3).

En el Perú cabe destacar, entre otros, el vasto programa de Cooperación Popular impulsado por el gobierno Belaundista (1962-1968), que implicaba el desplazamiento de grandes contingentes de universitarios y profesionales a las zonas más paupérrimas del país. Sin embargo,

muchos jóvenes toman contacto con los sectores oprimidos y se radicalizan, al percatarse de la magnitud de los problemas socio-económicos y del carácter limitado y demagógico del reformismo (...). Vemos, pues, que desde el interior mismo del reformismo y a partir de planes gubernamentales, surgen grupos que cuestionan este tipo de educación no formal, llamada a veces popular, y se empieza a reflexionar sobre la necesidad de una educación popular ligada al cambio estructural de la sociedad y a

los intereses de los sectores populares (Guzmán, Vargas y Joseph, 1981 a: 55).

Con la influencia de las ya tratadas corrientes de la educación liberadora, la sociología de la liberación y la teología de la liberación, se amplía este panorama que explica la radicalización de los intelectuales latinoamericanos, y el surgimiento de las nuevas concepciones de educación popular.

2.3.1 Conceptos teóricos y metodológicos.

El hecho de que la mayoría de las experiencias de educación popular hayan surgido fuera del ámbito escolar, ha creado el supuesto de que la educación popular es sinónimo de educación no-escolarizada. Con ello pareciera que basta negar la escuela e impulsar acciones no formales para hacer educación popular. Esto no es así; sin embargo, las primeras experiencias, fieles a los planteamientos de Illich y Reimer, y en parte de Freire, en cuanto a su educación bancaria se refiere, se contentaban con ofrecer una acción educativa no formal, que sólo se diferenciaba en la forma y en parte en el contenido, con la educación escolarizada. Pronto se hizo evidente que la contradicción no reside en lo "escolar" o "no-escolar," sino en el carácter político-ideológico específico de la educación. Por ello, la educación popular no se opone a la escuela, en abstracto, como institución, sino a los sectores dominiantes que tienen la hegemonía en el sistema escolar oficial.

De allí que en los países capitalistas dependientes de América Latina, la educación popular se oponga al sistema escolar oficial por ser un instrumento de dominación de los sectores en el poder. En estas sociedades, la escuela realiza una doble función ideológica; por un lado transmite las ideas y valores dominantes y necesarios para asegurar la estabilidad del sistema vigente, y, por otro, oprime los valores e ideas opuestos, propios de los sectores populares. Esta doble función ideológica la realiza la escuela de múltiples formas (Freire, 1973; Illich, 1971; Vasconi, 1976):

- a través de los contenidos educativos: la concepción predominante de la historia, de la familia, de la economía, de la literatura y de la religión.
- a través de la organización de estos contenidos: materias aisladas de la vida real y sin relación entre sí. Los fragmentos del saber aparecen como cosas sueltas, cada materia como entidad en sí. Así, los problemas de la realidad concreta no son objeto de reflexión, menos en una perspectiva que trata de resolverlos.
- a través de un método vertical, puesto que el maestro domina el conocimiento y debe irlo "depositando" en los alumnos, considerados como "recipientes vacíos."

La estructura escolar es, entonces, un aparato ideológico, cuya función primaria es la de contribuir a la reproducción del sistema vigente. La educación popular es antes que nada, la negación de la educación y la enseñanza que practica el sistema. En este sentido, no es una simple educación no-formal, que imparte clases a aquellos sectores de la población que han sido "marginados" del aparato escolar.

Hemos podido observar la influencia notoria del marxismo en los planteamientos de la educación liberadora, como también en las ideas y conceptos de la sociología de la liberación y de la teología de la liberación. No es casual, entonces, que podamos notar la misma influencia en la educación popular. Bajo la influencia del marxismo, la educación popular parte de algunas premisas generales sobre el funcionamiento de la sociedad y el rol de la educación en ella (Jara, 1981; Cervantes, 1977)¹⁸:

- La educación es una consecuencia superestructural de lo que sucede en la base económica.
- En la base económica se da el desarrollo de las fuerzas productivas en función de las contradicciones antagónicas entre por ejemplo, capital-trabajo, explotador-explotado.
- Estas contradicciones se reflejan de una u otra forma en la esfera de lo ideológico y, por ende, también en la educación.

- La educación oficial, tiene como objetivo principal mantener, conservar y reproducir los valores de la clase dominante.

Entonces, si en lo ideológico se manifiestan las relaciones y con tradicciones que se dan en la base económica, ¿cuál es, en el caso de la educación oficial dominante, su equivalente antagónica? He aquí la educación popular, que no refleja los intereses de la clase dominante, sino los de los sectores dominados. Cabe aclarar, que la educación popular siempre ha existido al lado de la educación oficial. La educación popular puede manifestarse en forma espontánea y estructurada.

Al proponer una forma espontánea de la educación popular, nos referimos a todas aquellas expresiones educativas que se dan en el proceso de socialización y que comúnmente son llamadas "educación informal." La educación informal de los sectores populares tiene sus características específicas, de las que gran parte no concuerdan con los valores y normas que son transmitidos, en la educación oficial, por los sectores dominantes (véase las publicaciones de Stavenhagen, 1982; García Huidobro y Martinic, 1983; Galeano, 1982; Martinic y Sainz, 1983, sobre "cultura popular" en América Latina).

En la forma estructurada se ubican los programas o proyectos de educación popular, cuyos promotores muchas veces se olvidan de que la educación popular en sí siempre ha existido y seguirá existiendo con o sin intervención de los promotores. Al lado de la educación oficial que refleja en el plano ideológico los intereses de la clase dominante, se da al mismo tiempo una educación popular que refleja los intereses de los sectores populares.

Así, podemos entender la educación popular como una forma de educación política, que se constituye en herramienta para el desarrollo de la conciencia de clase de los sectores populares, en los distintos niveles y campos en que se da la lucha de clases. A partir de una perspectiva popular y desde la práctica cotidiana de los sectores populares, la educación popular, se orienta al desarrollo de la conciencia de clase y a la organización autónoma de aquellos.

Por consiguiente, es entendida como un proyecto histórico alternativo al sistema dominante.

Las múltiples experiencias de educación popular, aparte de tener cada una objetivos específicos de acuerdo a la realidad concreta en que se insertan, tienen algunos objetivos generales en común. De acuerdo con los fines y objetivos de algunas instituciones no gubernamentales de educación popular, como por ejemplo SEPAC (México), TAREA (Perú), CIDE (Chile), CEPA (Nicaragua), Dimensión Educativa (Colombia) y CELADEC (Perú) podemos resumir los siguientes objetivos generales:

- el desarrollo de la conciencia del pueblo en todas las esferas de la vida; o sea, el desarrollo de la capacidad histórica de los sectores populares para construir su propia alternativa;
- el desarrollo del saber popular y de control sobre el conocimiento común y científico, que conduzca a la ruptura del saber; es decir, la socialización de conocimientos existentes y la socialización de la generación de nuevos conocimientos;
- el desarrollo crítico y creativo de la cultura popular, en la lucha por una nueva hegemonía cultural;
- el desarrollo de formas de organización popular, a partir de sus propios intereses, inmediatos e históricos, como formas de poder organizado alternativo.

Estos objetivos generales exigen un mayor entendimiento y análisis de conceptos como cultura popular, saber popular, organización popular y consecuentemente, participación popular.

Pero, antes de abordar estos planteamientos ideológicos más detalladamente, tocaremos las consecuencias metodológicas de dichos objetivos para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación popular.

Muchos educadores (populares) confunden frecuentemente el concepto de metodología con el de técnica; se preocupan, intensa y, a veces desesperadamente, por aprender y aplicar nuevas técnicas educativas y de comunicación, con el objetivo de así superar la "educación tradicional." Con la sola aplicación de nuevas técnicas o el solo cambio de contenidos ("burgueses" por "revolucionarios")

rios") no se va a superar una educación verticalista y alienante. El problema de fondo es cómo establecer una nueva relación entre el saber y el actuar. La educación popular, para poder recuperar críticamente las distintas manifestaciones culturales propias de los sectores populares, es decir, para recuperar críticamente la historia, toma como punto de partida la práctica concreta de los sectores populares, y regresa a ella, buscando las causas estructurales de la situación de opresión y explotación, para transformar la realidad de acuerdo a los intereses inmediatos e históricos de los sectores populares. El postular que la educación popular contribuye a la transformación de la sociedad, supone que sea una acción consciente y organizada. De allí, que se aborde la relación enseñanza-aprendizaje desde una óptica distinta a la de la educación oficial. Se reflexionan y analizan los datos y fenómenos como parte de una realidad en movimiento, en la que el hombre no es un ente pasivo. Sin embargo, este saber no basta si está aislado de la acción concreta. El saber por sí mismo no transforma la realidad; es indispensable que el saber esté relacionado con un actuar organizado que lo refleje y viceversa. Todo ello significa que es parte integral de la educación popular el estructurar y organizar formas de acción que den vida a las ideas.

Cuando el trabajo de educación popular se reduce a un trabajo de aula, a lo más se puede lograr una explicación intelectual de algunos procesos de la realidad. No es correcto suponer que sólo a través de la reflexión, en una relación de educador-educando se llegará al descubrimiento de los problemas estructurales de la sociedad. El problema de la dominación se ubica en la realidad objetiva, no en la reflexión de ella. Por ende, el proceso pedagógico es un proceso continuo de acción-reflexión-acción, de práctica-teoría-práctica (Cervantes, 1977).¹⁹

El conocimiento es considerado como una actividad teórica indesligable de la práctica. Esto no significa que se esté afirmando un mero determinismo mecánico, en el que el pensamiento vendría a ser un puro reflejo estático de la actividad material. La actividad teórica es justamente el proceso que, partiendo de la práctica, nos permite conocer y comprender los problemas estructurales existentes, para luego aplicar creativamente esos nuevos conoci-

mientos a la práctica social para transformarla.

Partir de la práctica, teorizar sobre ella, para regresar nuevamente a la práctica; partir de lo concreto, realizar un proceso de abstracción para volver de nuevo a lo concreto; partir de la acción, reflexionar sobre ella, para nuevamente volver a la acción, he ahí la lógica del proceso de conocimiento. Por lo tanto, no puede ser otra la lógica del proceso educativo: acción-reflexión-acción; práctica-teoría-práctica (Jara, 1981: 29).

2.3.2 Métodos y técnicas.

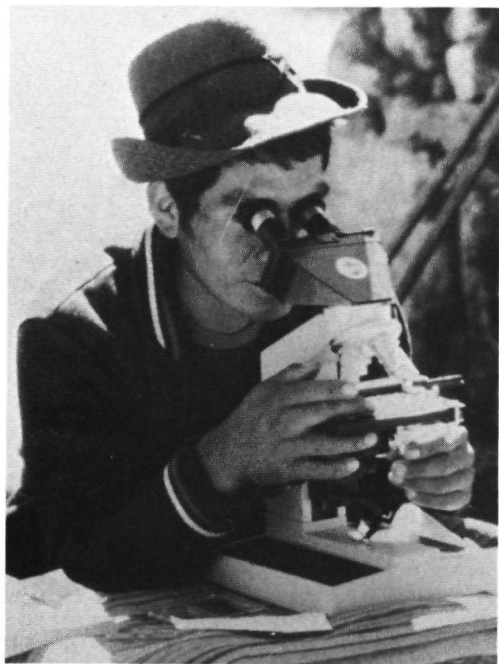
La educación popular no se define por el uso de medios e instrumentos no convencionales. Sin embargo, el llamado de Paulo Freire a establecer una educación horizontal y dialógica ha llevado a muchos educadores populares a una búsqueda casi obsesiva para introducir técnicas educativas nuevas, que garanticen una educación alternativa. Su propio método psico-social ha tenido tal suerte que ya está desligado del concepto ideológico, que lo sustenta. Es así que en muchas experiencias se piensa desarrollar una educación popular, por el simple hecho de aplicar un proceso de enseñanza-aprendizaje ocasional, en el que no se sigue un orden establecido de antemano por el educador y donde el contenido no se halla pre-establecido, sino que surge de las circunstancias sustanciales.²⁰

Resulta equivocado pensar que el uso de medios e instrumentos educativos no-convencionales sean propios de la educación popular y, por ende, la definan como tal.

Con esta crítica no estamos rechazando de por sí ciertos métodos pedagógicos y técnicas educativas alternativas, sino más bien entendemos la importancia de utilizar medios e instrumentos no-convencionales (como también algunos medios convencionales) en la medida en que respondan al criterio básico de que no haya divorcio entre el discurso teórico del programa (los objetivos generales y específicos) y la práctica educativa concreta, respetando siempre el método dialéctico de acción-reflexión-acción.



Campesinos de diferentes comunidades analizando su problemática.



El proceso de educación e investigación en manos de los campesinos.

De este criterio básico podemos derivar 4 criterios más que definen las técnicas y los métodos a utilizarse en la educación popular:

- por diversificadas que sean, serán participativas, en el sentido de que incentiven a la reflexión e intervención de todos los participantes y que ellos mismos las puedan utilizar creativamente;
- deberán ser instrumentos que favorezcan la producción colectiva del saber, logrando así una socialización en la generación de nuevos conocimientos;
- coadyuvarán a que se establezca una relación horizontal y dialógica entre "educador" y "educando," en la que todos aprendan y todos enseñen, rompiendo así la distancia tradicional entre sujeto y objeto;
- deberán ser adecuadas al tema que se va a trabajar y al tipo de participantes del programa específico (por ejemplo, pobladores analfabetas de barriadas; campesinos alfabetas; indígenas que no hablan el idioma dominante; adolescentes o adultos).

Tomando en cuenta estos criterios, veamos ahora algunos métodos y técnicas que actualmente son utilizados en la educación popular:

1. Método psico-social.

Basándose la educación popular, en muchos de los planteamientos teóricos e ideológicos de Freire, no es extraño que gran parte de los métodos alternativos y/o de técnicas no-convencionales tengan su origen en el método psico-social (Freire, 1969 y 1973).

Empezaremos, entonces, con algunos métodos, relacionados explícitamente con la alfabetización.

Como ya se explicó anteriormente, el método psico-social sitúa la alfabetización en el marco de una dinámica educativa, propia de los adultos. Esta dinámica está caracterizada como dialógica (la educación es una interacción entre personas), problematizadora (o sea, una inserción crítica en la realidad donde nadie educa a nadie, sino que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo) y recoge la experiencia de los adultos para que

"aprendan a decir su palabra." Así, la alfabetización es un proceso cultural de masas, en cuanto permite un crecimiento de la identidad social y tiene una significación concientizadora. Por ello, la acción alfabetizadora rechaza la invasión cultural como penetración de los invasores en el contexto cultural de los oprimidos.

Las distintas fases del método son las siguientes (Rodríguez Fuenzalida, 1982: 110-112):

- a. Levantamiento del universo verbal de los grupos con los que se trabajará. De este levantamiento, que se realiza con la misma gente, deben salir las palabras generadoras. Esta no puede ser, entonces, una selección de palabras realizada en el escritorio por los expertos.
- b. Elección de palabras a partir del universo verbal. Los criterios para seleccionar las palabras son:
riqueza fonética;
dificultades fonéticas (de menor a mayor dificultad);
matiz pragmático de la palabra.
- c. Creación de situaciones existenciales típicas del grupo con que se va a trabajar; son situaciones-problema codificadas, que serán decodificadas por los grupos, con la colaboración del coordinador de debate.
- d. Confección de fichas con la descomposición de las familias fonéticas correspondientes a las palabras generadoras. Estas fichas son llamadas también "fichas de descubrimiento."

El método psico-social (llamado también método de las palabras generadoras) ha sido tratado y mal tratado por muchos proyectos y programas de alfabetización, tanto gubernamentales como no-gubernamentales. Han surgido un sinnúmero de publicaciones dedicadas más que nada a explicar los supuestos metodológicos y a mostrar ejemplos de cómo hacer las conocidas cartillas de las palabras generadoras.

Daremos como ejemplo de una cartilla la palabra "rico," tomada del Método de Alfabetización de SEPAC (1978):

Manifestaciones.

¿Hay muchos ricos en México? ¿En el Municipio? ¿En su colonia? ¿Conocen ustedes alguno? ¿Cuántos pobres hay en México? ¿En el Municipio? ¿En su colonia? ¿Quién se puede considerar rico y quién pobre?

Consecuencias.

¿Es igual ante la ley si uno es rico o pobre? ¿Qué hace un rico para ser más rico? ¿Es igual la familia de un rico que la familia de un pobre? ¿Por qué? ¿Piensan igual los ricos y los pobres? ¿En qué gasta su dinero el rico? ¿A quién le sirve que el rico gaste?

Causas.

¿Por qué unos son ricos y otros pobres? ¿Es posible que todos sean ricos? ¿Hay unos que nacieron pá' (sic) pobres? ¿Un obrero podrá llegar a ser rico? ¿Por qué se da la explotación del hombre por el hombre?

Alternativas y respuestas.

¿Existe otro tipo de sociedad en donde no haya pobres y ricos? ¿Puede combatirse la sociedad de clases? ¿Cómo? ¿Existen formas económicas más justas que las actuales? ¿Puede el pueblo unificarse para combatir la pobreza? ¿Cómo?

2. Método del lenguaje total.

Un segundo método que refleja el concepto de concientización de Freire, pero que se desarrolló independientemente de las experiencias del método psico-social, es el del "lenguaje total." Mientras el método de Freire construye un diálogo basándose en palabras comunes y en representaciones gráficas de la realidad del participante, el "lenguaje total" toma cualquier objeto de los medios de comunicación para construir un diálogo y después usa la expresión creativa como dimensión de la acción. El método no es instructivo, no hay *currículum* ni programa fijo. Un supuesto básico es que toda transformación humana proviene del diálogo (note

se la similitud con las primeras obras de Freire). El proceso mismo se realiza alrededor de un núcleo generador o centro de interés, que tiene su origen en los medios de comunicación masiva (revistas, periódicos, discos, radio, películas, etc). Se analizan las imágenes y los símbolos; luego los participantes recurren a cualquier expresión artística o de comunicación masiva para expresar el significado que han percibido, por ejemplo, pueden pintar o realizar fotografías, hasta hacer un *videotape*. El objetivo principal es dar a los participantes todos los medios de comunicación (masiva), con lo que se logra desmitificar estos medios (Gutiérrez, 1974 y 1979).

Aparte de algunos métodos de alfabetización que no se basan en palabras generadoras, sino en "palabras normales" (por ejemplo, la campaña de Cuba) o en "oraciones problematizadoras" (por ejemplo, la Cruzada de Nicaragua), cabe destacar los métodos que se basan en la discusión y en el diálogo. En estos casos se nota también, sobremanera, la influencia del método psico-social.

3. Método de discusión.

Este método pone énfasis en la participación de los adultos en las diferentes fases del proceso de alfabetización, como son la determinación de objetivos, la planificación, la programación y el desarrollo. Una vez elaborado y programado el plan de acción, se inician las actividades previstas, cuyo aspecto fundamental en su desarrollo es la discusión. Ella constituye el eje central del proceso de alfabetización, el cual puede ser apoyado por diferentes medios y materiales. Los contenidos y las palabras surgen de la discusión de los participantes en relación con las situaciones iniciales que se han vertido como elementos dinamizantes de la discusión (Vásquez y Esperón, 1977).

4. Método del diálogo.

El método del diálogo sostiene que, tanto la eficacia de la enseñanza como el contenido ideológico de la práctica alfabetizadora, están condicionados causalmente por la metodología que se utilice en el diálogo entre el alfabetizador y el analfabeta.

Es importante destacar que en este método se incluye al alfabetizador como elemento importante en el proceso de alfabetización, elemento humano (llámasele alfabetizador, facilitador, coordinador, promotor, educador), cuyo papel e influencia no ha sido analizado suficientemente hasta ahora (retomamos este tema en el apartado 2.4.2. sobre la relación entre sujeto y objeto).

Según la descripción de Peressón, Cendales y Mariño (1982) se utilizan códigos (láminas o fotografías) pre-establecidos, sobre los cuales los participantes y el alfabetizador dialogarán primero a nivel descriptivo, luego, a nivel analítico, para que la síntesis de la discusión sobre la problemática visualizada en el código lleve a un cuarto momento, que es el de la acción. En este método no se explica claramente cómo es el proceso específico de la alfabetización; sin embargo, es importante tomarlo en cuenta por el papel que da al alfabetizador, que aparentemente tiene una "perfecta conciencia política." Esta sobre-estimación del alfabetizador no es típica de este método, sino que, como veremos, es una falla de casi todos los proyectos de educación popular.

Para no detenernos demasiado en métodos de alfabetización, hacemos referencia a los últimos esfuerzos de alfabetización alternativa, tal como fueron planteados en el Encuentro Latinoamericano de Alfabetización, llevado a cabo en Bogotá en noviembre de 1981. En este encuentro se planteó la necesidad de mejorar la alfabetización alternativa en todos sus aspectos para diferenciarla claramente de lo que es llamado alfabetización oficial (CELADEC, 1982).

En cuanto a métodos y técnicas educativas que no sólo se refieren a la alfabetización, sino, en general, a proyectos educativos y de organización popular, mencionamos 4 acercamientos generales, cuyas características muchas veces mezcladas entre sí, pueden encontrarse en la mayoría de los programas de educación popular.

1. Laboratorio experimental.

Bastante conocido en Centro América y menos en los otros países latinoamericanos es el "laboratorio experimental" (Santos de Morais, 1980). Un laboratorio experimental es un ensayo práctico

y real, en el que se busca introducir en un grupo social la conciencia organizativa que le hace falta para operar en una forma organizada (por ejemplo, cooperativas). Los objetivos consisten en formar cuadros organizadores de "empresas." El laboratorio experimental conoce 4 etapas de aprendizaje:

- anomia (desorden): los participantes tienen la tarea de organizarse. El "laboratorista" se retira, diciendo que todos los bienes y medios de producción imprescindibles para su acción les serán transferidos, una vez que se hayan organizado. Los participantes no saben qué hacer y tratan, desordenadamente de "organizarse";
- síncresis es la fase en que se reflexiona sobre la práctica de organización realizada y se la confronta con la teoría de organización, para establecer las características de la organización;
- análisis: en esta fase las diferentes comisiones empiezan a trabajar de acuerdo al modelo de organización elaborado en la fase de síncresis;
- síntesis es la segunda fase de reflexión y teorización: una evaluación profunda de la práctica de organización, realizada en la fase anterior. En esta fase interviene activamente el "laboratorista."

Está claro que en el laboratorio experimental el conocimiento o la conciencia de los hechos avanza en la medida en que la práctica genera la teoría y ésta se enriquece toda vez que es aplicada nuevamente. En este sentido, el laboratorio experimental aplica claramente el método dialéctico de aprendizaje.

Sin embargo, los logros concretos no siempre se han realizado. Podríamos mencionar dos razones de ello:

- el análisis teórico de la organización social y el comportamiento ideológico de los participantes. Según Santos de Morais, el proceso productivo de los campesinos es sumamente personal e individual, o a lo sumo, familiar. Es por ello que cuando los campesinos se organizan, se asocian en torno a un individuo (el líder, el cacique) y casi nunca en una orga-

nización estructurada. "El proceso productivo individual (unifamiliar) que el campesino desenvuelve, determina la visión personalista como una de las características de su universo cultural..." (Santos de Moraes, 1980: 16).

En el estudio de la economía campesina (capítulo 4), mostraremos que este tipo de análisis sólo abarca una parte del proceso productivo y de la organización social de trabajo de la economía campesina. Además, se puede observar que el punto de partida para la intervención educativa es un análisis de los aspectos negativos, "incorrectos," de la producción y organización campesinas.

- El laboratorio experimental tiene como objetivo general superar los "vicios" o "desvíos ideológicos" determinados por las formas artesanales de trabajo. La organización social de trabajo del campesino es considerada como una forma artesanal y los "vicios" correspondientes serían el individualismo, el personalismo, el espontaneísmo, la anarquía, el inmovilismo, el comodismo, el sectarismo y el liquidacionismo (ibid: 41-47). Igualmente, en cuanto al comportamiento ideológico se parte de una aproximación negativa. Sin negar la existencia de esos "vicios" en cualquier grupo humano, podemos preguntarnos si el basarse en todos esos aspectos negativos del comportamiento de los participantes, no es, desde ya, la razón fundamental de que no todos los laboratorios experimentales hayan tenido el éxito deseado, como por ejemplo, los proyectos en el Perú y en Nicaragua (véase para un análisis exhaustivo de los aciertos y limitaciones del laboratorio experimental, Van Dam, 1983).

2. Trabajo con grupos comunitarios.

El segundo método y más conocido por sus características generales, es el trabajo con grupos comunitarios, que trata de ser una superación del enfoque psicologista de la "dinámica de grupos." Se busca principalmente la participación activa de todos los miembros del grupo en todas las fases; asimismo, la organización de grupos tiene un fin concientizador y a la vez, un fin práctico,

en el sentido de que se organiza para llevar a cabo una acción priorizada por los propios participantes. La secuencia metodológica, que no debe entenderse como rígida, consiste en tres pasos (Bosco Pinto, 1976 a):

Determinación de la problemática:

- inventario de situaciones existenciales,
- representación gráfica de estas situaciones,
- presentación de las representaciones a los grupos (círculos de investigación),
- sistematización de la información y análisis de la percepción del grupo.

Proceso de problematización:

- presentación de temas (mediante gráficas o audiovisuales),
- análisis crítico de las representaciones (círculos de estudio),
- sistematización de las conclusiones, para redefinir la problemática,
- priorización de problemas antiguos con los nuevos.

Organización para la acción:

- determinación de objetivos específicos para la acción,
- programación de actividades concretas para el logro de los objetivos,
- elaboración de funciones y distribución de roles,
- definición de necesidades de capacitación del grupo y plan educativo para lograrlos,
- puesta en marcha.

En este esquema, muy reducido, se observa la similitud con los círculos de estudio de Freire y con la corriente de Necesidades Educativas Básicas (NEB), que ha sido implementada por UNESCO, especialmente en la región centroamericana en los últimos años de los 70. Puesto que el proyecto de NEB se caracteriza sobre todo por una nueva metodología de investigación, lo trataremos más detalladamente en el apartado 2.4.1.

Esta aproximación de trabajo con grupos comunitarios es tal vez la más difundida, pese a que carece de algunas especificaciones fundamentales: la participación, por ejemplo, está en función del proyecto que el promotor quiere realizar; es una participación restringida que no está relacionada con las implicaciones políticas de participación. Asimismo, se restringe demasiado al mundo de la comunidad, no ubicándola en el sistema económico y social global. La acción tiene que ver más con algunas necesidades sentidas que con una acción política más amplia. Asimismo, la organización está en función del proyecto concreto y no en función de los intereses del grupo como clase social. Esta forma de trabajar con grupos comunitarios la encontramos por ejemplo, en los programas de educación de adultos para el desarrollo rural integrado (PEDRI, véase Picón, 1982), así como también en los proyectos de participación popular, impulsados últimamente por la FAO. Daremos un ejemplo de ambos:

- a. El Proyecto de Comunicación Rural en Honduras (De Zutter, 1980) tenía como objetivo general lograr la participación de la población en la definición de sus prioridades dentro de un plan global de desarrollo rural integrado. La prensa rural tenía que fomentar la expresión e información de las comunidades e instaurar el diálogo entre las comunidades y el Estado. Así, los dos objetivos específicos, relacionados con la comunicación eran:

- Fomentar una comunicación horizontal entre grupos campesinos a fin de ayudar a la *integración* económica, social y cultural de la población rural.

- Crear dinámicas y canales adecuados de comunicación vertical a fin de facilitar un *diálogo* entre los campesinos y las instituciones que ejecutan acciones de desarrollo a nivel regional (ibid: 57).

El proyecto en cuestión decidió ofrecer a los campesinos los siguientes medios de comunicación: teatro, títeres, relato, prensa escrita y radio. He aquí algunas de las técnicas y medios de comunicación que también son frecuentemente utilizados en proyectos de educación popular.

El método consiste generalmente en 3 pasos que son llevados a cabo en cursos y talleres de capacitación:

- motivación y desmitificación de las formas y tecnologías de comunicación,
- aprendizaje de las técnicas necesarias (por ejemplo, grabaciones, fotografía, mimeografiado).
- creación de la infraestructura de canales y medios, y aplicación de las nuevas técnicas de comunicación, como por ejemplo, periódicos locales, programas radiales e historietas.

- b. En base a algunas experiencias de proyectos de participación popular en Asia (Van Heck, 1979 a; FAO, 1978-79), la FAO está implementando un proyecto similar en América Latina.²¹ Basándose en la teoría del conflicto²² para explicar los problemas sociales y económicos a nivel local, el objetivo principal del programa es organizar campesinos pobres o sin tierra, de ambos sexos, alrededor de alguna actividad productiva colectiva. Los dos aciertos más importantes del programa son, por un lado, que se utiliza una metodología de trabajo "desde abajo y desde adentro," y por otro, que ésta conoce un elemento aún poco practicado en programas participativos: la sistematización y evaluación continua, en que están involucrados todos los participantes del proyecto: desde los funcionarios gubernamentales hasta los promotores (u organizadores de grupos) y los campesinos (Huizer, 1983).

A veces una experiencia de participación popular desde abajo puede llevar a un verdadero movimiento político, en el que la participación y organización toman características políticas y no sólo económicas alrededor de alguna actividad productiva.²³

3. Talleres de capacitación.

También en Centro América, y especialmente en Nicaragua, se opta cada vez más por "talleres de capacitación" donde se aplica, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la teoría dialéctica del conocimiento (Serra, 1983; Jara, 1981). Estos talleres son actual-

mente las instancias más creativas en la introducción de técnicas y medios de comunicación no convencionales. Para superar la educación verticalista y para poder partir de la realidad social de los participantes, se rechaza la enseñanza tradicional a través de charlas y clases pre-estructuradas. Al inventar y aplicar cada vez más y nuevas técnicas no-convencionales, se logró en cierta forma establecer una relación horizontal, de diálogo entre el educador y el educando, puesto que las nuevas técnicas suscitaban la participación activa de los adultos en el proceso educativo. Resumimos brevemente los medios y técnicas que actualmente son usados frecuentemente y por casi todos los grupos de educación popular:

- Durante los talleres de capacitación, los participantes, para desarrollar cierta actividad educativa, organizan sociodramas, realizan pequeñas obras de teatro, escriben el guión de una obra de títeres, elaboran un periódico mural, o juegan algunos juegos de simulación.

La última técnica se extendió por todas partes de América Latina a partir de un proyecto de educación no-formal en Ecuador realizado por el Ministerio de Educación y la Universidad de Massachusetts (EE.UU), con el apoyo financiero de la Agencia Internacional de Desarrollo (AID). Sobre todo los juegos de simulación que se basaron en el "monopolio," juego mundialmente conocido, tuvieron mucha divulgación. El equipo de Ecuador lo adaptó para simular la vida de una comunidad rural, dominada por la hacienda (Center for International Education, 1976).

Luego, muchos programas de educación popular han elaborado otros juegos de simulación en base a, por ejemplo, juegos de dados y el dominó (Silva, 1982).

- Para facilitar el aprendizaje, los promotores o coordinadores de los "talleres de capacitación" utilizan audiovisuales, cuadernitos o folletos de capacitación, historietas y relatos testimoniales. Los temas son por ejemplo, el socialismo: el periodismo popular; ¿cómo mejorar tu salud?; ¿cómo hacer títeres?; los medios de comunicación masiva; el huerto familiar,

la organización campesina y el partido; usados de acuerdo al tema y objetivos generales del taller.

Uno de los problemas de los talleres es que se reduce la educación popular a un proceso educativo que sólo se caracteriza por el uso de técnicas y medios no-convencionales. Al sobre-estimar estas técnicas (y ésto sucede actualmente) se pierde de vista cuáles son los objetivos generales de la educación popular y sin darse cuenta, la discrepancia entre el discurso ideológico y la práctica educativa concreta viene a ser cada vez mayor, cayendo en una suerte de paternalismo y asistencialismo "izquierdista."

2.3.3 Limitaciones.

Pese a que la educación popular busca la participación y la toma de decisiones del grupo con que se trabaja y pese a dar a esta participación una connotación política, en la práctica muchas veces, la participación no llega a ser más que una participación activa en las acciones planificadas por la institución. La participación en el proyecto se convierte en un fin en sí mismo, puesto que debería ser la garantía para que el proyecto sea una alternativa a los programas educativos tradicionales. Al no lograr esta participación, se dedica, de una forma casi obsesiva, a mejorar las técnicas, experimentar a cada rato otros instrumentos y elaborar nuevos materiales didácticos año tras año. Es en estos proyectos donde se escuchan a menudo las siguientes críticas:

- no hay interés,
- hay demasiada pasividad,
- los participantes no tienen una actitud colectiva, no quieren ejecutar las tareas colectivas programadas.

Estas evaluaciones no cuestionan el programa en sí, sino más bien lo consideran correcto. Sí se cuestiona el hecho de que los grupos populares no participen en él como sus dirigentes quisieran. Al restringirse a una mera búsqueda de una mayor participación de los grupos de base en las acciones planificadas por el programa, o sea, al considerar la participación en el proyecto como objetivo último, se pierde de vista la interrogante básica: participa-

ción en qué y para qué. Con esto, hemos regresado al discurso teórico-ideológico de la educación popular, cuya estrategia política es la *organización* como mediador entre la teoría y la práctica. Si las técnicas e instrumentos de comunicación y educación no son herramientas que apoyen y faciliten el proceso de organización (política) de los sectores populares, aquellos no aportarán al establecimiento de una educación alternativa: liberadora y popular.

Con esta crítica hemos tocado una de las debilidades de la educación popular. Aparte de esta limitación, que podemos llamar un excesivo tecnicismo de la educación popular, podemos mencionar algunas otras, todas ellas muestras de las limitaciones de la educación popular en cuanto a establecer una relación adecuada entre supuestos ideológicos, el método dialéctico y la estrategia efectiva (la práctica concreta).

Varios autores (Guzmán, Vargas y Joseph, 1981 a; Cervantes, 1977 y 1979; Waiselfisz, 1982; Serra, 1983) mencionan diferentes limitaciones, que sintetizamos aquí:

Asistencialismo: la educación popular era parte de una preocupación moral y caritativa que trataba de dar soluciones parciales a los problemas estructurales de la dominación y explotación de las clases populares. Nociones como "cambio de estructura," "conciencia de clase" y "liberación popular," son términos que siempre están presentes en debates y documentos teóricos, pero que no encuentran ningún correlato en la práctica. Proyectos de "bordado y tejido," primeros auxilios o la salud de los hijos son justificados al decir que son "pasos previos de avances posteriores." Las formas de organización que proponen sólo tienen fines inmediatas y en función del proyecto concreto; no fomentan formas de organización política en términos históricos.

Populismo o basismo: se caracteriza por sacralizar al "pueblo." El pueblo, por sí mismo, habrá de descubrir en el proceso las formas de organización que más convengan a sus intereses. La alternativa política surgirá automáticamente de la práctica reivindicativa localista. "Las bases deben decidir." El énfasis en la

práctica, elevada a la categoría de único criterio de verdad, se convierte en un pragmatismo sin reflexión teórica. En la práctica se ve que "las bases deciden" no es más que un democraticismo, que inclusive contiene características de intolerancia y un repudio hacia organizaciones políticas.

Relacionado con el populismo, encontramos el romanticismo que ve en el saber popular una pureza total, definiéndolo como un "saber auténtico siempre verdadero y correcto."

Activismo y espontaneísmo: puede considerarse como una respuesta ciega, incapaz de dar a la acción una dirección clara. En el activismo, igual que en el populismo, se rechaza la teorización y se trabaja con una visión emotiva y romántica en la que se plantea la acción por la acción en nombre del pueblo.

El activismo ha sido especialmente significativo en grupos conformados por sectores procedentes de la pequeña burguesía radicalizada, que con frecuencia dieron una sobredimensión a las posibilidades de la educación popular en el cambio de la sociedad, y se vieron obligados a reconocer que su activismo y espontaneidad tenían un carácter casi tan asistencialista como el que habían criticado en las prácticas anteriores... (Guzmán, Vargas y Joseph, 1981 a: 57).

Teoricismo: se caracteriza por una educación popular ajena a la experiencia y realidad de los sectores populares, que caía muchas veces en la memorización de manuales de marxismo o en plantear alternativas "revolucionarias" sin reflexionar sobre la posibilidad práctica de las mismas, ni menos involucrarse directamente en el proceso mismo. Resulta ser, en la práctica, un recetario de "verdades" ajenas a las necesidades políticas concretas.

Paternalismo: ya que el trabajo que realizan está a favor de los sectores populares y muestra el compromiso político del educador con las clases explotadas, éstas deben aceptar el proyecto, participar en él y asumirlo como suyo. La crítica al poco éxito de un

proyecto se refiere básicamente al desinterés, fatalismo, individualismo y a la falta de conciencia de los grupos populares, mientras que el proyecto y las actividades del promotor son considerados como políticamente correctos y conscientes. Una posición extrema es aquélla que considera que la educación liberadora favorece al diversionismo ideológico, por cuanto "al basarse en el diálogo y en la participación activa de los alumnos, surgen constantemente nociones erradas, producto de la oscuridad en que el pueblo ha vivido y de la ideología imperialista" (CEPA, 1981: 108. En este artículo CEPA muestra lo errado de este planteamiento).

Moema Viezzer, quien critica cierto uso de cuadernos de reflexión y audiovisuales que se aplican en trabajos educativos con mujeres; observa también que

...en lugar de utilizar el material como un instrumento de reflexión, es posible transformarlo en un medio de imposición de sus propias ideas, algo más o menos así: Las obreras y amas de casa del campo y de los barrios pobres han estudiado poco y encuentran dificultades para una formación teórica. No podemos hablarles de los problemas de esta sociedad y, particularmente, de la situación de la mujer, en la misma forma en que lo hacemos en la Universidad...Bajaremos, entonces, nuestro lenguaje al suyo, poniendo en palabras sencillas y en dibujos lo que ya sabemos sobre la problemática femenina en una sociedad dividida en clases. Aquí tienen un análisis correcto. Léanlo, apréndanlo de memoria y repítanlo a otras mujeres, para que también lo aprendan y repitan (Viezzer, 1982: 109).

En otras palabras: el promotor o coordinador se autoproclama de tener una conciencia política correcta y considera la conciencia de los grupos populares como ingenua, una conciencia falsa.

Educacionismo: se supone que la educación popular es el hecho primero y clave para la toma de conciencia política que eleve posteriormente a una acción transformadora de la realidad social. Sub-

ordinando la transformación social a la transformación de la conciencia, se mitificó el papel de la educación como el instrumento decisivo en el proceso de organización popular, desligando la práctica educativa del resto de las prácticas sociales en la so-ciedad.

Apoliticismo: por la sobre-estimación de la práctica educativa y por la relación conflictiva con los militantes de los partidos po-líticos, los educadores populares han sostenido durante mucho tiempo que la educación popular no debía vincularse con organiza-ciones políticas, sindicales o partidarias, pues se asumía que no debía subordinarse a ningún proyecto político definido.

La educación popular carecía de un planteamiento claro, a nivel teórico y práctico, en la relación entre la acción educativa y la acción política organizada. Ha influido también la actitud de rechazo de los militantes de los partidos políticos, quienes por un lado, exigían militancia política, no sólo de los que trabajaban en proyectos de educación popular, sino también del proyecto mis-mo. En otras palabras querían subordinar el proyecto educativo a los intereses partidarios. Por otro lado, sustentaban que no po-día haber otra organización política de las masas que no fuese el partido, considerando la militancia partidaria y el partido como la panacea de todos los problemas. La respuesta de muchos proyec-tos de educación popular ha sido rechazar, no sólo el partido co-mo organización política, sino también, cualquier organización po-pular.

Al manejar por un lado una concepción restringida de participa-ción, que sólo se refería a la práctica educativa y, por otro, una concepción restringida de organización, que se traducía en or-ganizaciones inmedatistas, la educación popular corría el riesgo de caer en una suerte de "educación paliativa," pese a su discurs-o teórico y sus objetivos de coadyuvar al desarrollo de un proy-ecto histórico alternativo.

Esta síntesis de las limitaciones de la educación popular nos obliga a proponer cómo superarlas, a través de un análisis más profundo de algunos conceptos claves como son: saber popular, concientización, praxis, el papel del promotor y el significado de

la participación y de la organización.

Asimismo, es necesario ver qué papel juega la investigación en los proyectos de educación popular. Paralelamente al surgimiento de la educación popular han habido algunos cuestionamientos en las ciencias sociales, específicamente en cuanto a los métodos y técnicas de investigación social y educativa.

Se puede encontrar todavía muchas limitaciones similares a las de la educación popular. Pero también la investigación participativa o la investigación-acción ha tratado de superar, por un lado, el dogmatismo del materialismo histórico y, por otro, ha mostrado acertadamente las limitaciones de los métodos tradicionales de investigación.

2.4. Principales interrogantes en la educación popular.

Tanto en el desarrollo teórico como en la práctica educativa de la educación popular surgen interrogantes específicas que merecen un mayor análisis. No cabe duda de que los avances en la educación popular se deben al trabajo concreto con los sectores populares desarrollados por grupos de investigadores y educadores. A partir de los años 70, surgió un sinnúmero de proyectos y programas que trataban de ofrecer una alternativa a los aportes educativos desarrollados hasta ese momento por las instituciones gubernamentales e internacionales, así como también por las no-gubernamentales. Sin embargo, una carencia aguda de la mayoría de estas nuevas aproximaciones en la educación de adultos es la falta de sistematización, evaluación y generalización de experiencias, por lo que es difícil presentar un modelo teórico generalizable para los diferentes contextos de América Latina.²⁴ Además, muchos proyectos de educación popular recién están saliendo de su "mundo local" para plantear problemas comunes y generales que pueden y deben ser discutidos más allá de ese enfoque localista. Últimamente se escucha cada vez más la necesidad de sistematizar todas esas experiencias aisladas para poder plantear proposiciones generales y mejor sustentadas teóricamente.

No es nuestra intención proponer ya un modelo teórico general de la educación popular, sino analizar algunos conceptos claves, como aporte a una mayor sustentación teórica de los fines y objetivos de la educación popular.

De otros campos de las ciencias sociales viene, también cada vez más, un mayor interés por la educación popular. Los investigadores sociales se critican a sí mismos porque no tienen contacto con el mundo que les rodea y que sus estudios no sirven para los problemas concretos y cotidianos de los sectores populares. Igualmente, no están contentos con su rol pasivo de investigadores foráneos, que vienen a estudiar a esa gente como si fueran simples objetos y no seres humanos.

En el capítulo sobre los antecedentes históricos de la educación popular ya hemos mostrado cómo se han cuestionado algunos planteamientos científicos, proponiendo una "sociología de liberación" (Fals Borda, 1981 a). Consecuencia de ello era también una revisión crítica y una búsqueda de mejorar los métodos tradicionales de investigación (principalmente positivistas). Es así, cómo los investigadores sociales y los educadores populares se encontraron con un nuevo enfoque: la investigación participativa. Por la influencia que la investigación participativa está teniendo en los proyectos de educación popular, la trataremos separadamente en el apartado 2.4.1.

En relación a esto, encontramos la inquietud, tanto de los educadores populares como de los investigadores sociales sobre el papel del investigador o del educador en proyectos participativos con los sectores populares. En el segundo apartado (2.4.2.) analizaremos ese papel, tomando como punto de partida el concepto gramsciano de "intelectual orgánico." Al igual que Freire y Fals Borda en los años 60 y 70, podemos notar actualmente en América Latina cierta influencia de las obras de Gramsci. Sus experiencias educativas con los obreros de Turín (véase por ejemplo, Broccoli, 1984) y sus reflexiones teóricas y filosóficas al respecto, son retomadas por los educadores populares, puesto que ayudan a un mayor entendimiento de la relación educador-educando, investigador-investigado, o, en términos generales, de la relación sujeto-objeto.

Dado que la actividad educativa se ubica en la esfera ideológica, no es raro encontrar, en las actuales discusiones, un nuevo interés por la "cultura popular." Sin embargo, este tema no es abarcado desde un punto de vista antropológico clásico. Las discusiones en los años 70 sobre conciencia, conciencia de clase y conciencia política, han implicado que la "cultura popular" es analizada desde un punto de vista más educativo, en el que las discusiones se concentran en el contenido del programa educativo y en la influencia de la conciencia del educador en el proceso educativo. En los actuales planteamientos sobre educación popular, conceptos tales como saber popular y conciencia política cobran cada vez más importancia, por lo que serán tratados separadamente en el apartado 2.4.3.

Al tratar los objetivos de la educación popular ya hemos hablado de la necesidad de participación y organización de los sectores populares. Igualmente hemos mostrado, someramente, que existen diferentes formas y niveles de participación. Puesto que sobre estos dos conceptos existe cierta confusión y hay diferentes interpretaciones, a veces contradictorias, es oportuno terminar este capítulo con un breve análisis de las formas y niveles de participación y organización (apartado 2.4.4).

Igualmente, la sistematización y análisis de nuestra propia experiencia (capítulo 7) mostrará la importancia de que los proyectos de educación popular esclarezcan concretamente a qué participación y a qué organización apuntan. Asimismo, dicha sistematización mostrará que en el proceso mismo, un proyecto de educación popular no empieza necesariamente con una definición clara e invariable de participación y organización; más bien, mostrará cómo una forma restringida de participación, que sólo toma en cuenta el proyecto aislado, puede convertirse en una participación y organización política, más allá del proyecto concreto.

2.4.1. Investigación Participativa.

No es casual que en este estudio sobre la educación popular, nos dediquemos, en forma particular, a la investigación social. La evolución histórica de la investigación social en América Latina

está íntimamente relacionada con la de la educación no formal de adultos y en particular con la de la educación popular.

Al igual que en el campo educativo, los científicos sociales empezaron a criticar, en los años 60, tanto el concepto de sociedad y desarrollo, como el papel del investigador y los métodos y técnicas usados en sus trabajos de investigación.

En este apartado nos concentramos en los cambios que han habido en los métodos de investigación social y más específicamente en aquellos que están relacionados con el trabajo educativo con adultos.

De las críticas que han habido en el transcurso de los años a los métodos y técnicas tradicionales de investigación, resumimos aquí tres tendencias:

- investigadores que enfatizaron la necesidad de una nueva relación entre investigador e investigado, entre sujeto y objeto de investigación (Freire, 1982; Fals Borda, 1981 b; Le Boterf, 1981);
- investigadores que plantearon la necesidad de una investigación cualitativa, pensando que al rechazar las técnicas de investigación cuantitativa rechazaban también el cuerpo teórico de que forman parte (Hall, 1982; Erasmie, 1980);
- investigadores que rechazaron el funcionamiento estructural y proponían basarse en el otro paradigma de las ciencias sociales, el materialismo histórico, utilizando como método de análisis el método dialéctico (Molano, 1978 b).

No cabe duda que desde la década del 70 han surgido un sinnúmero de grupos de investigadores (sociólogos, antropólogos, psicólogos y educadores) que han estado buscando nuevas formas de investigación social, desde la observación participante hasta el planteamiento de sólo aceptar el materialismo histórico como único paradigma correcto para interpretar, analizar y transformar la realidad social.

De ahí que, al aceptar que es primordial estudiar los problemas de los sectores populares para contribuir a alternativas que cambien las estructuras de dominación, el investigador no podrá seguir en su papel de "experto en conocimientos," sino que deberá

envolverse en el proceso de cambio social. O, como señala Fals Borda, "la acción o actitud del intelectual que, al tomar conciencia de su pertenencia a la sociedad y al mundo de su tiempo, renuncia a una posición de simple espectador y coloca su pensamiento o su arte al servicio de una causa" (Fals Borda, 1981 b).

Este compromiso del intelectual no implica que el investigador social sólo pueda aceptar como método de trabajo la investigación participativa. El "colocar su pensamiento o su arte al servicio de una causa" puede expresarse en diferentes y muy variadas formas. En el caso de la educación popular, sin embargo, consideramos que la investigación participativa es una forma de investigación que deberá estar presente, al lado de otras formas, en el proceso educativo con los sectores populares.

La observación participante de la antropología funcional (véanse por ejemplo, Huizer, 1965; Bruyn, 1963; Miller, 1952; Becker, 1958) considerada antecedente de la investigación participativa, era una respuesta a la técnica de observación experimental que no podía ser aplicada en los grupos humanos nativos. Sin embargo, esta nueva técnica tendía a conservar las diferencias entre observador y observado, y servía más para que el investigador pudiera obtener información fidedigna y entregar un trabajo más objetivo y, por ende, más científico, en vez de contribuir a los cambios que buscaban esos grupos bajo estudio. La observación participante, como técnica de investigación, trató de relacionar la investigación con la acción, aunque las dos actividades seguían estando separadas entre sí. No se había planteado todavía la interrelación entre ambas.

De esta búsqueda ha surgido en América Latina la investigación participativa, por un lado, del cuestionamiento de los educadores de adultos de la "educación bancaria" y la "educación alienante," y por otro, del cuestionamiento de los sociólogos y antropólogos de los modelos positivistas y funcionalistas de la sociedad y sus consecuentes métodos y técnicas de investigación social. Actualmente vemos que ambos enfoques, la educación popular y la investigación participativa, tienen tantos conceptos teóricos e ideológicos en común que, a veces, es difícil distinguir una investiga-

ción participativa de un proyecto de educación popular. Asimismo, es difícil distinguir entre las diferentes propuestas de investigación participativa en la educación de adultos. Varios autores (De Schutter et al., 1980; Gajardo, 1982; Vío Grossi, 1982 c) han intentado resumir y clasificar los diferentes enfoques de investigación participativa, como son: investigación temática, investigación-acción, observación militante, investigación militante, encuesta-participación, encuesta participativa, encuesta concientizante, auto-investigación, auto-diagnóstico e investigación participativa como tal. Últimamente Fals Borda habla de IAP (Investigación-Acción Participativa). Los mismos investigadores y educadores utilizan a veces los diferentes términos para referirse al mismo proceso de investigación que describen. Las respectivas descripciones de la "observación militante" de Darcy de Oliveira y Darcy de Oliveira (1982), de la "investigación participativa" de Bryceson y Mustafa (1982) y de la "encuesta participativa" de Le Boterf (1981) son casi idénticas y, además, tienen mucha similitud con la "investigación temática" de Freire (1982) y la "investigación desde abajo y desde adentro" de Huijzer (1979 a).

Para los fines de este estudio utilizaremos el término "investigación participativa" para referirnos a cada uno de los enfoques mencionados. En vez de distinguirlos por el proceso de investigación y las técnicas que utilizan, preferimos analizarlos a un nivel teórico e ideológico, o sea, de acuerdo a dos supuestos que cada uno de los enfoques sostiene:

- es una forma adecuada de coadyuvar en la transformación de la sociedad, que implica necesariamente la participación del "grupo beneficiario" en la investigación;
- es una respuesta a la investigación tradicional.

Aunque la observación participante ha mostrado acertadamente su validez en términos de objetividad científica, en la mayoría de los casos, esta técnica "dejaba a las comunidades estudiadas como víctimas de la explotación científica" (Fals Borda, 1978: 215; Bodemann, 1978: 79). Ambos autores colocan por ejemplo, la "antropología de la acción" de Sol Tax en esta tendencia y Fal Borda

incluye también la etnometodología de Garfinkel (1967) y Cicourel (1973).

Bajo la influencia del desarrollismo, la acción se refería a los proyectos de desarrollo elaborados y ejecutados por el grupo de investigadores, quienes, al estar directamente involucrados en estos proyectos, podían utilizar a la comunidad como un laboratorio de experimentación, en que observaban el cambio que ellos mismos habían propuesto (véase por ejemplo, el "Proyecto Vicos" en: Holmberg, 1955).

Sin embargo, la observación participante también puede ser utilizada en un trabajo de investigación, cuando el investigador muestra claramente su compromiso (político) con el grupo bajo estudio.

Como apunta Huizer al aclarar la validez de la observación participante: "La observación participante puede conducir naturalmente a la 'intervención participante,' el rol del '*militant cum observer*' puede convertirse también en un compromiso total para el esfuerzo emancipador en los que se encuentran o pueden encontrarse esos pueblos" (Huizer, 1976 a: 150).

Esta última posibilidad de la "observación participante" no ha sido la más frecuente. En general, la observación participante (y como veremos más adelante, también algunos proyectos de investigación participativa) ha sido utilizada como una técnica manipuladora para que el investigador logre un mejor conocimiento científico de la realidad social. El "fisgonear," como lo llama Huizer (ibid) solo sirvió para que el investigador conociera más y mejor, so pretexto de participar en la vida y el proceso de cambio de su objeto de estudio, también en aquellos casos en que el investigador justificaba su "fisgonear" porque servía a los intereses del grupo observado.

Otro antecedente de la investigación participativa ha sido la propuesta de reemplazar la investigación cuantitativa por una investigación científica basada en técnicas cualitativas. La "era tecnológica y computarizada" fue rechazada por muchos intelectuales de las ciencias sociales y, al igual que otros grupos humanos, plantearon alternativas de solución románticas que no tocaban el

problema de fondo. El llamado de Fals Borda a "colocar su pensamiento y su arte al servicio de una causa" fue interpretado como una búsqueda de entendimiento común, de empatía y de relaciones humanas a nivel individual entre investigador e investigado, para lograr la realización total del "ego." La "causa" no era sino una adaptación más humana de la gente a las nuevas circunstancias de la "era tecnológica."²⁵

Dentro de este contexto surgieron las tendencias de "humanizar" las ciencias sociales que propusieron, para asegurar que la investigación partía del punto "desde abajo y desde adentro" (Huizer, 1979 a), que el investigador utilizara interpretaciones y observaciones personales, subjetivas y emocionales, reivindicando el *Verstehen* de Weber. Esta reivindicación del elemento subjetivo y emocional en la ciencia es, en sí, válida, especialmente para mostrar que postulados tales como neutralidad e indiferencia ante el objeto de investigación son incorrectos. Al plantear un punto de vista "desde abajo y desde adentro" el investigador toma partido y se identifica políticamente con su objeto de estudio, incorporando explícitamente sus valorizaciones en el análisis de la realidad (véanse al respecto Myrdal, 1969; González Casanova, 1973).

Uno de los campos de acción, donde se ha enfatizado la necesidad de incorporar valorizaciones e interpretaciones subjetivas como parte esencial del método de investigación, ha sido la investigación sobre la problemática de la mujer (Mies, 1978; Nash, 1976 a; Leacock, 1979; Schrijvers, 1979). Dentro del feminismo han habido planteamientos que sustentaron que empatía, subjetividad, emocionalidad, etc., eran valores "típicamente femeninos" y por consiguiente, era necesario incluir estos valores en el trabajo científico para contrarrestar los "valores masculinos":

...los planteamientos científicos actuales, tales como medida y distanciamiento, que no dan entrada a las emociones son típicos valores masculinos, mientras que flexibilidad, empatía, subjetividad, son típicamente femeninos, diferencia que no es necesariamente natural, sino que se determina por la manera en que hombres y mujeres se socializan (...) el modo 'tecnológico' (o masculino)

de hacer las cosas, inclusive la investigación científica, pueden convertirse en una negación de la realidad si no se les complementa con imaginación, intuición y otros aspectos del modo 'estético' o 'femenino'... (Huizer, 1979 a: 26-27, en su introducción a algunos artículos de investigadoras femeninas; la traducción, suplida).²⁶

La observación participante y las propuestas de incluir valores como empatía, subjetividad y emocionalidad en la investigación se propusieron para mejorar la posición del investigador en la relación investigador-investigado. Estas propuestas pueden ser consideradas como "centradas en el investigador," por no tomar en cuenta la posición del investigado, que sigue siendo objeto de la investigación.

Podemos referirnos por ejemplo, a las propuestas metodológicas de Huizer (1976 a) sobre cómo un promotor de la clase media y/o del mundo occidental puede realizar su investigación en comunidades rurales e indígenas.²⁷ Estas propuestas están todavía "centradas en el investigador," mientras que Mies (1978) ya empieza a considerar la posición del investigado al postular la importancia metodológica que en los estudios sobre la problemática de la mujer, tanto el investigador como el investigado pertenecen al mismo grupo social dominado: el femenino.

Han habido otras críticas al uso de encuestas y técnicas mensurables en investigaciones sociales. Tales críticas han contribuido también a mejorar la relación investigador-investigado. Estas propuestas sí están orientadas a superar y mejorar la posición del investigado, el "objeto de la investigación" y también, a cómo poner a disposición del grupo investigado los resultados de la investigación. Hall(1982) sostiene que investigaciones mediante encuestas y otras técnicas mensurables sumplifican la realidad y por ende, no dan una imagen fiel de ella. Menciona tres razones:

- el proceso de investigación basado en obtener información de los individuos tomados aisladamente para sumar esas informaciones en una sola serie de cifras, es realizado a expensas de la complejidad y de la riqueza de la experiencia humana.

La respuesta social de un grupo de personas a determinados problemas no es necesariamente la misma que el conjunto de respuestas individuales cuando actúan aisladamente;

- las encuestas simplifican la realidad social, porque exigen una elección forzada de los encuestados;
- las encuestas muestran una fotografía estática de la realidad. Mientras que el cambio social es un proceso continuo, la encuesta da una presentación ahistórica y estática de la realidad, sin pasado ni futuro.

Asimismo, sostiene que la encuesta tiene muchas veces un carácter alienante:

Los cuestionarios o entrevistas consideran a las personas como fuentes de información, como si tuvieran trozos de conocimientos aislados. No se espera de ellos ni se supone que puedan analizar una realidad social determinada (...). Los métodos de investigación de esa índole crean a menudo la ilusión, entre los que suministran la información, de que la investigación es rigurosa, sumamente técnica y científicamente 'pura' y de que sólo pueden realizar ese trabajo los que tienen una formación universitaria. No se estimulan las aptitudes de la gente para investigar su propia realidad (ibid: 18).

Al rechazar estas técnicas, Hall plantea un modelo de investigación participativa, que busca la plena participación de la comunidad o del grupo investigado en el proceso de investigación, para que ya no haya distancia entre sujeto y objeto de la investigación, asumiendo todos el papel de sujeto y objeto a la vez, en un proceso continuo de investigación y educación.

Sin embargo, en la investigación participativa sucedió lo mismo que en la educación popular. Al rechazar las técnicas convencionales de investigación, se implementó el uso de instrumentos no convencionales, pensando que el uso de éstos significaba automáticamente rechazar el positivismo lógico y el funcionalismo estructural:

las *técnicas* matemáticas y estadísticas, a pesar de haber caracterizado al funcionalismo, *no lo definen*, ni es tán excluidas por ningún cuerpo teórico. La diferencia de métodos *no han excluido nunca* este tipo de herramientas desde el punto de vista conceptual y su rechazo implica adicionar (sic.) una innecesaria restricción a la ya, de por sí, suficientemente compleja y desafiante realidad (Cohen, 1981: 86-87).

La nueva relación que se estableció entre investigación y acción, entre teoría y práctica, trataba de ser una respuesta a la "investigación pura," pensando que introducir la acción directa y concreta, implicaba automáticamente la conversión de la investigación en una posición radical o revolucionaria. Se creía que la acción garantizaba que ya no se aplicaran los conceptos epistemológicos y metodológicos del positivismo lógico, y que así se aportaba adecuadamente a construir una ciencia social comprometida y revolucionaria.

La influencia que ha tenido el concepto de investigación-acción en la psicología social, en Europa y Estados Unidos, muestra que este enfoque puede ser tan manipulador como cualquier otro tipo de investigación social. Las tres fases cíclicas de Kurt Lewin (1958) han tenido un impacto enorme y hasta hoy se las aplica con fines de mantener el *status quo*, o con fines de transformar la realidad. En muchos programas y proyectos de investigación-acción o de investigación participativa podemos observar un modelo basado en esas tres fases de Lewin:

- recolección de la información,
- discusión de la información y elaboración de directrices para las acciones sociales,
- acción social.

Está claro que los que buscan una investigación participativa que efectivamente coadyuve a una transformación de las estructuras económicas y sociales, tendrán que encontrar una relación más adecuada entre teoría y práctica, entre investigación y acción. En un análisis de la investigación-acción en Europa, y especialmente Alemania, Mies concluye que

el ascenso esperanzador del nuevo paradigma científico de la investigación-acción ha retornado nuevamente, como buena tradición idealista, a la seguridad de un mero discurso teórico. Con ello, la investigación-acción ha ganado, en relación a la ciencia establecida, el acceso a la corte, pero en su autolimitación de un diálogo libre de valores y por su distanciamiento de los alcances de un proceso dialéctico de cambio, ha perdido de lejos su impulso liberador (Mies, 1978: 24; la traducción, suplida).

El axioma de Lewin: "Para saber cómo son las cosas, hay que cambiarlas," provocó la conocida escuela de "ingeniería humana" ("*human engeneering*"), cuyo fin es mantener el orden establecido a través de técnicas manipuladoras como "dinámica de grupos" y "relaciones humanas" (Huizer, 1979 a: 23); corriente ésta que ha tenido mucha influencia en América Latina, especialmente en proyectos de desarrollo rural que proclamaban, de una forma populista, la participación plena de la comunidad en los programas de desarrollo.

Podemos afirmar que

existe una tendencia emocional, difícil de resistir, a asimilar la adición de acción y participación a la investigación como sinónimo de adoptar una posición radical o revolucionaria (...). Esto no necesariamente es así. El *status quo* también requiere cambios y hasta equivalentes fuertes. El *Gatopardo* lo anuncia con absoluta claridad al advertir que 'hay que cambiar todo para que todo permanezca igual' (Cohen, 1981: 88).

En otras palabras, cuando el cambio no se produce con la necesaria fluidez, los propios sectores dominantes (o emergentes dominantes) se preocupan por introducir limitadas modificaciones, para que todo siga igual.

En síntesis, ni las técnicas empleadas, ni la inclusión de la ac-

ción, pueden garantizar que la investigación sea progresista o radical.

...la investigación-acción no es necesariamente progresista, reformista o revolucionaria, así como la investigación para formular políticas, la investigación nomotética o descriptiva, tampoco es necesariamente reaccionaria. Todas estas formas de investigación constituyen simples instrumentos que pueden ser empleados para fines progresistas o reaccionarios (Oquist, 1978: 27-28).

Las críticas al positivismo y a las técnicas "objetivas" de investigación, inspiradas en el conocido modelo de integración y equilibrio social, no pueden dejar la orientación de los trabajos de investigación participativa en el vacío. Los primeros intentos de observación participante e investigación-acción han mostrado que este tipo de investigación social no significa automáticamente "una investigación comprometida con la causa popular." Sigue existiendo, entonces, la necesidad de encontrar una estructura científica adecuada a las necesidades reales de los sectores populares y que logre superar las primeras alternativas de investigación social, encontrando una nueva relación entre investigador e investigado y entre investigación y acción.

Los investigadores sociales que, entre las diferentes formas de investigación social (descriptiva, aplicada o participativa), escogen aquella que promueve la participación de los sectores populares, deben encontrar propuestas adecuadas para que su investigación esté efectivamente enmarcada en una práctica social transformadora.

No cabe duda de que los nuevos intentos de investigación participativa han superado algunas de las debilidades de las primeras propuestas de observación participante e investigación-acción.

En la investigación participativa no se usa el conocimiento *a priori*, para imponerlo sobre un grupo de gente. "Ontológicamente, el conocimiento procede de la acción misma, o sea que el conocimiento se genera de una manera dialéctica en la encrucijada entre teoría y práctica." La investigación participativa o la in-

investigación acción "se esfuerza por mantener el conocimiento dentro del escenario social donde nace, y renovarlo constantemente confrontándolo con la práctica social" (Arizpe, 1978: 200-201).

Como apunta Arizpe, es distinta, en este sentido, a las ciencias sociales aplicadas que se derivan de una tradición científica que asume la acumulación del conocimiento por medio del descubrimiento de leyes de los fenómenos sociales, que luego se elaboran en modelos teóricos. El término "aplicado" se refiere al procedimiento de devolver a la gente el conocimiento que le fue extraído al estudiarla. "La validación científica de la investigación-acción no se asegura según se ajuste o no a teorías anteriores, o a la sabiduría popular. La justificación del conocimiento se mide estrictamente en términos de su éxito respecto a los cambios sociales buscados (ibid: 201). No es difícil encontrar en estas líneas algunas bases epistemológicas del materialismo histórico (Mao Ze Dong, 1968 b; Marx y Engels, 1974: Horkheimer y Adorno, 1974):

- el conocimiento es esencialmente un producto social, cambia continuamente de acuerdo a las condiciones históricas concretas (Hall, 1981: 64);
- para percibir y conocer una realidad es necesario actuar en ella, ya que no existe conocimiento válido que no se origine y se compruebe en la acción (Arizpe, 1978: 201);
- "los hechos psicológicos y sociales no son cosas determinadas y concluidas, sino que procesos en movimiento, cuya explicación se encuentra en las relaciones entre diferentes elementos que los integran y en el movimiento provocado por las contradicciones existentes entre ellos" (Yopo, 1981: 39);
- "tomando en cuenta que, 'el criterio de la corrección del pensamiento es, por supuesto, la realidad,'²⁸ el último criterio de validez del conocimiento científico venía a ser, entonces, la praxis, entendida como una unidad dialéctica formada por la teoría y la práctica, en la cual la práctica es cíclicamente determinante" (Fals Borda, 1978: 223).

Por consiguiente, la explicación de los procesos sociales necesariamente incorpora a los sujetos de este proceso, a los hombres concretos que son parte integrante de los procesos históricos.

Actualmente, la investigación participativa se define por las siguientes características (Hall, 1981; Bryceson, Manicom y Kassam, 1982; Méndez, 1980; López de Ceballos, 1980):

- La investigación participativa no puede aceptar la distancia tradicional entre sujeto y objeto de la investigación; por ello, busca la participación activa de los sectores populares en todo el proceso de investigación.
- Los sectores populares tienen un cúmulo de experiencias vividas. Existe un saber popular que debe ser la base para cualquier actividad de investigación que se desarrolle en beneficio de ellos. Son los sectores populares, los sujetos de la investigación sobre su propia realidad.
- La investigación participativa establece, entonces, una nueva relación entre la teoría y la práctica, entendida ésta como la acción hacia la transformación.
- El proceso de investigación participativa se considera como parte de una experiencia educativa que sirve para determinar las necesidades de los sectores populares y para crear una mayor conciencia de sus propios recursos y posibilidades.
- La investigación participativa es un proceso permanente de investigación y acción. La acción crea necesidades de investigación, por lo que no se acepta una investigación aislada de la acción, dado que no se trata de conocer por conocer.
- La participación no puede ser efectiva sin un nivel adecuado de organización, o sea las acciones deben ser acciones organizadas.

En estas características generales se leen claramente algunas semejanzas con la educación popular. Como ya apuntamos, la diferencia entre ambas está en que la acción investigativa busca generar nuevos conocimientos, mientras que la acción educativa consiste en socializar conocimientos nuevos y existentes. Ha sido, sobre todo, el establecer una relación entre teoría y práctica, entre

saber y actuar, entre investigación y acción lo que causó el acercamiento entre la educación popular y la investigación participativa.

En las siguientes páginas describiremos algunas propuestas concretas de investigación participativa, que muestran diferentes formas de trabajo para cumplir con las características mencionadas. El problema fundamental se da en la interpretación de la última característica: la necesidad de la organización. La investigación participativa ha podido superar la observación participante en cuanto a la relación investigador-investigado y en cuanto a la forma de producir nuevos conocimientos. Sin embargo, el efecto estructural que estas aproximaciones podrían tener no se logra en un proyecto participativo restringido, sino sobrepasando los límites del proyecto, es decir, ubicando la investigación participativa en un contexto más amplio de participación y organización política de los sectores populares. La organización política y las acciones organizadas de los sectores populares son, al fin y al cabo, tanto una estrategia como un fin del proyecto participativo (sea de investigación o de educación).

Veamos primero algunos "modelos" de investigación participativa para luego proponer, como nueva alternativa de la investigación participativa, la importancia de la organización popular.

Revisaremos brevemente las siguientes propuestas metodológicas:

- a) la investigación temática (Freire, 1982);
- b) la observación militante (Darcy de Oliveira y Darcy de Oliveira, 1982);
- c) la devolución sistemática (Fals Borda, 1981 b);
- d) la investigación participativa, relacionada con actividades de promoción rural (De Schutter, 1981);
- e) la encuesta participativa (Le Boterf, 1981).

a. La investigación temática tuvo su origen en los trabajos educativos de Freire y puede ser considerada como la primera fase del método psico-social. Se trata de buscar alternativas metodológicas que en el campo de la educación permitan adecuar contenidos y materiales de enseñanza a la realidad de los adultos (campesinos). Partiendo de la teoría de que los campesinos tienen una conciencia falsa e ingenua respecto de sus intereses, se propone una investigación que incorpore al grupo beneficiario del programa de alfabetización como actor en el proceso de analizar las estrategias vigentes y los factores que imposibiliten su participación real en la vida económica, social y política. Se trataba de estudiar "el pensar del pueblo," las percepciones campesinas. Con la acción conjunta de investigadores/educadores y campesinos, se pensaba superar "la dicotomía sujeto-objeto presentes en los procesos de investigación social y educativa transformando a comunidades, grupos y/u organizaciones campesinas en actores de los procesos de investigación y partícipes directos en la gestión y desarrollo de su propia educación" (Gajardo, 1982: 10). La investigación no culmina en una respuesta de orden teórico, sino en la generación de alternativas de acción expresadas en una perspectiva de cambio social.

De acuerdo a los planteamientos educativos de Freire, no es de sorprender que la investigación temática entienda por "acción," una acción educativa, que se convierte así en un instrumento de transformación socio-política.

La investigación temática, tal como es propuesta por Freire (1982), fue mejorada y aplicada a otras áreas y no solamente a la alfabetización. De ahí surgieron las propuestas de Bosco Pinto (1976 b) y la de Darcy de Oliveira y Darcy de Oliveira (1982). Aunque Bosco Pinto la llama "investigación-acción" y los otros autores "observación militante," se basan en los mismos supuestos teóricos e ideológicos y proponen una misma estrategia de participación del grupo beneficiario en la investigación para superar la dicotomía sujeto-objeto y para garantizar que las percepciones de los campesinos formen parte de la investigación. Ambas propuestas parten también

de la suposición de que el pueblo tiene una conciencia ingenua y falsa.

- b. Veamos, como ejemplo, los diferentes pasos de la estrategia de la "observación militante."²⁹ En *The militant observer: a sociological alternative* (El observador militante: una alternativa sociológica) de Darcy de Oliveira y Darcy de Oliveira, (1982: 49-59), los autores proponen los siguientes pasos:

-Inserción en el grupo: como condición necesaria para realizar una investigación "desde adentro" y con la participación de los miembros de la comunidad. Sin embargo, inserción en el grupo no significa dejar de ser investigador desde afuera y convertirse en otro miembro más de la comunidad:

Si los investigadores, más que asumir su papel y honestamente discutirlo con la comunidad, tratan de convertirse en miembros completos del grupo, el resultado será una auto-negación, una pérdida de su razón para estar allí, y un rechazo de la tarea específica que vinieron a realizar (ibid: 49; la traducción, suplida).

-Recolección de material para que el investigador tenga una mejor visión de la comunidad y logre captar las percepciones que el grupo tiene sobre su propia realidad. La técnica propuesta para esta fase es la entrevista abierta, vista como un diálogo libre, en que la gente discute todo lo que le interesa. El diálogo, sin embargo, está estructurado y guiado por las hipótesis que el investigador ya había planteado. El objetivo de esta fase es que el investigador detecta el nivel de percepción y de conciencia de la gente involucrada. El punto de partida debe ser el nivel de conciencia de la población y nunca puede ser el nivel de conciencia del observador/investigador:

...cualquier investigador que intenta desde el principio dar al grupo su punto de vista respecto a la realidad de éste, adopta, una vez más, esa actitud manipuladora que

sólo puede causar reacciones negativas y bloquear el proceso total (ibid: 53; la traducción, suplida).

-Organización sistemática de la información: en base al material recolectado, el investigador puede interpretar y analizar el material para luego devolverlo al grupo para su posterior reflexión.

El análisis contiene dos niveles: la situación real del grupo y sus percepciones sobre la realidad, puesto que es el abismo entre la realidad cotidiana y la forma de percibirla lo que constituirá el tema principal en el proceso de educación política.

El organizar el material recolectado no significa entregar ya una visión acabada sobre el grupo, su realidad y sus percepciones. La información sistematizada y organizada es entregada al grupo como material de trabajo con que él puede "cerrar," a través de un proceso de educación política, el abismo existente entre la realidad y la percepción de ésta.

-Devolución del material para que el grupo se confronte con su propia realidad y la trabaje críticamente; es decir, para que emerja un nivel más elevado de conciencia. Al analizar este material, el grupo se convierte en objeto y sujeto del proceso, puesto que se analizan a ellos mismos, cuestionan su propia realidad y detectan las razones causales de la situación en que se encuentran.

El grupo, dejado a sí mismo y aún marcado por los valores dominantes de la sociedad, podría limitarse a reconocer lo que hay. En este punto, se convierte en tarea del investigador presionar al grupo progresivamente a cuestionar su situación, a identificar los problemas básicos, a considerar posibles acciones realistas que pueden llevarse a cabo para mejorar su situación (ibid: 58; la traducción, suplida).

ejemplo, mediante cursos sobre metodología corriente de la investigación).

Estas técnicas han sido aceptadas por la mayoría de los investigadores que quieren realizar una investigación participativa; inclusive se han convertido, para muchos, en la prueba de que su investigación puede ser definida como tal, por usar estas técnicas y por seguir los pasos descritos.

- d. Las propuestas de *auto-investigación, autodiagnóstico o de investigación participativa* contemplan, en general, las mismas fases tal como han sido descritas anteriormente, aunque utilizan otros términos.

La diferencia consiste principalmente en que las acciones a desprender pueden ser acciones educativas como también productivas y otras acciones de servicio. En varias propuestas (por ejemplo, De Schutter, 1981; Luginbuhl, 1980) los temas a investigarse y las acciones a tomarse se ubican más en los procesos productivos y de organización de la producción, por estar más directamente relacionados con programas de desarrollo rural. Así, la propuesta de De Schutter (1981: 246) para suscitar la participación activa de la población en la investigación y las acciones de promoción rural, consiste en los siguientes pasos:

- formación de los objetivos de la investigación;
- definición de los temas y problemas a investigar;
- recolección de (una parte o el total de) los datos;
- análisis de los mismos;
- interpretación del significado de la nueva información;
- formulación de las prioridades;
- identificación de los recursos internos y externos a la comunidad;
- programación de las acciones;
- evaluación permanente de las acciones;
- planteamiento de nuevos requerimientos de información, formación y acción.

- e. La encuesta participativa (Le Boterf, 1981) ha sido aplicada en Centro América, en la experiencia de las Necesidades Educativas Básicas de UNESCO - UNICEF (1977).

La investigación es considerada, no como una actividad previa a la actividad educativa, sino que constituye una parte importante de todo el proceso educativo. Para que las necesidades educativas no sean definidas por los expertos o investigadores, se optó por una estrategia de investigación que incluyó la participación de la comunidad en la definición de sus necesidades, así como también en la organización de las respuestas educativas y en la consiguiente ejecución de estas actividades. Los tres momentos de la encuesta participativa eran:

- exploración general de la zona de estudio;
- identificación de las necesidades educativas básicas;
- elaboración de una estrategia educativa en respuesta a esas necesidades educativas básicas.

Las necesidades educativas básicas pueden referirse a temas productivos (agrícolas, ganaderos), salud, vivienda, educación, comercialización, deportes, etc.

Podríamos seguir mencionando otros proyectos de investigación participativa, investigación-acción, observación militante, encuesta participativa y auto-diagnóstico, para constatar que los modelos y procesos descritos no difieren sustancialmente en su metodología (véase De Schutter, 1981, quien describe detalladamente los pasos y fases de las diferentes propuestas).

Lo que nos interesa no es mostrar cuál de los modelos es científicamente mejor desde un punto de vista metodológico. Para los investigadores y educadores que trabajan en el campo, en proyectos participativos, sigue siendo un problema el entender con mayor claridad hacia qué tipo de participación apuntan los proyectos y hacia qué formas y niveles de organización. Es en la definición de participación y organización que podemos encontrar las diferencias sustanciales entre los diferentes tipos de proyectos participativos (de investigación o de educación).

Hemos sido educados y formados para trabajar siempre con un modelo (educativo o de investigación) elaborado claro y detalladamen-

No se trata de que el investigador traiga la conciencia desde afuera, sino de crear un contexto tal que la conciencia del grupo pueda elevarse desde adentro.

Hemos descrito este proceso con bastante detalle, por el hecho de que es el proceso más conocido y más aplicado por los investigadores comprometidos. Sólo observando algunos ligeros cambios, podemos encontrar estas fases en la mayoría de los proyectos de investigación-acción o investigación participativa (véanse por ejemplo, Fals Borda, 1981 b; Bosco Pinto, 1976 b; De Schutter, 1981; Yopo, 1981; Bryceson y Mustafa, 1982; Acosta, Briceño y Lenz, 1978; Luginbuhl, 1980).

Fals Borda (1981 b) llama a esta metodología *devolución sistémica* y menciona algunas técnicas de desalienación y de formación de nuevos conocimientos a nivel popular:

- Diferencial de comunicación; o sea, "devolver materiales históricos ordenados y ajustados según el nivel de desarrollo político y educativo de los grupos de base que habían suministrado la información o con quienes se hizo la inserción investigativa, y no según el nivel político de los cuadros que por lo general, eran más adelantados" (ibid: 30). Como materiales él menciona: historietas, audiovisuales y grabaciones.
- Simplicidad de comunicación, que consiste en expresar los resultados de la investigación en lenguaje accesible para todos.
- Auto-investigación y control: son los movimientos de base que deben tener el control sobre la información y que deben ser estimulados para la auto-investigación. El investigador no puede definir por sí mismo lo que debería investigar, sino en consulta con las bases populares y sus cuadros, tomando en cuenta las necesidades y prioridades de ellos.
- Vulgarización técnica: es decir, reconocer la generalidad de las técnicas científicas más simples de investigación y colocar éstas al servicio de los cuadros campesinos (por

te, por lo que muchos educadores populares e investigadores comprometidos nos desesperamos un tanto al no recibir un modelo pre-establecido, antes de emprender nuestro trabajo.³⁰

Sin embargo, el llevar a cabo una investigación participativa, comprometida con los sectores populares, no se realiza solamente a través de la aplicación de algún modelo metodológico pre-establecido. Un proyecto participativo deberá también especificar permanentemente, en la práctica, qué tipo de participación y organización está "promoviendo," para cambiar y mejorar, durante el proceso mismo, pasos y fases específicos. En esta búsqueda, es necesario esclarecer, cada vez mejor, qué se entiende por participación y organización, tanto en función del proyecto concreto como en la relación que tiene el proyecto con las formas de participación y organización de los sectores populares en la sociedad global.

El concepto de participación, en muchos casos no se refiere sino a la inserción (aunque sea comprometida) del investigador profesional en el grupo bajo estudio y a la participación de éste en el proyecto del investigador. Por un lado, la inserción del investigador es una técnica antigua de la observación participante y no garantiza que la investigación realmente esté comprometida con los intereses del grupo investigado. Por otro, la participación del grupo beneficiario en la investigación, es entendida, en la mayoría de los casos, como una participación restringida. Rubín de Celis (1981) al hacer una tipología de la investigación participativa, distingue 3 tipos con participación restringida:

- Participación a partir de la devolución de la información. La gran limitante de la técnica de devolución (a través de medios como folletos en lenguaje sencillo, audiovisuales, etc.) es que la observación, la acumulación de datos y la sistematización de los mismos sigue siendo tarea de los investigadores, en vez de que sea la organización popular la que obtenga la información y la maneje.
- Participación a partir de la recolección de datos. El grupo beneficiario puede participar en el trabajo de campo, en la recolección de datos; pero el control de la investigación que

da en manos del investigador, quien define el tema, la metodología y técnicas de investigación.

- Participación en todo el proceso sobre un tema escogido por el científico.

El riesgo consiste en que la propuesta pueda no coincidir con el interés del grupo y en este caso la participación es "impuesta."

Es en este tipo de proyectos que se escucha a menudo que los grupos de base no muestran suficiente interés para participar, por lo que buscan técnicas manipuladoras para suscitar su interés (por ejemplo, utilizan audiovisuales por el efecto impactante que tienen).

En la investigación temática, la observación militante, la devolución sistemática y la encuesta participativa, el grupo de base participa en la investigación del profesional y, en muchos casos, sólo en la fase que tradicionalmente se conoce como "trabajo de campo." Sin embargo, también hay ejemplos en que el grupo de base es considerado como el investigador principal, apoyado por el investigador profesional (Luginbuhl, 1980). De igual modo, algunos proyectos de investigación-acción han dado un papel importante a los cuadros políticos de las organizaciones de masas (Fals Borda, 1981 b). Aunque ya no es el grupo beneficiario el que participa en el proyecto del investigador, sino al revés, el investigador quien apoya al grupo de base para realizar su propia investigación, sigue existiendo un problema importante: quién define si el nuevo conocimiento logrado es un conocimiento menos cotidiano y, por ende, más científico.

Aunque la investigación participativa trata de evitar la manipulación de ideas y conceptos, y busca tomar como punto de partida las "percepciones y representaciones" que tienen los sectores populares de su propia realidad, no es raro encontrar una suerte de paternalismo respecto a la conciencia ingenua y falsa del pueblo. Como hemos visto en el apartado 2.2.1, el mismo Freire partió de la ingenuidad y falsedad de la conciencia campesina y nunca analizó críticamente la conciencia del investigador o del educador.

¿ Es el investigador o educador quien, al fin y al cabo, decide qué aspectos del conocimiento pertenecen al conocimiento cotidiano y cuáles al conocimiento crítico? Por un lado parece no estar en juego nunca lo cotidiano o lo crítico del conocimiento del investigador y por otro, es él, quien decide qué aspectos del saber popular, del conocimiento popular de la racionalidad económica de los campesinos son falsos e ingenuos.

Huizer (1976 c), Fals Borda (1981 b), VÍo Grossi (1981), para citar sólo algunos de los investigadores que han mostrado la capacidad de movilización y organización políticas de los campesinos, apuntan a que el investigador debe empezar por entender estos aspectos "no-cotidianos" del conocimiento popular:

Partimos de la base de que la cultura campesina -la tradición- no es tan conservadora como se ha pretendido si no realistamente dinámica, pues aunque incluye elementos contrarios provenientes de las clases dominantes urbanas, responde a necesidades específicas impuestas por el medio rural y el sistema político económico (Fals Borda, 1981 b: 29).

El punto de partida de la investigación participativa o la investigación-acción es, entonces, la lógica del saber popular. Con este planteamiento se puede evitar que una suerte de paternalismo se convierta en una actitud manipuladora, utilizando la investigación participativa para "colocar," a través de la participación del grupo de base, las propias concepciones del investigador o del activista.

Este planteamiento significa impulsar lo que Fals Borda llama "la ciencia y la cultura emergente o subversiva" (Fals Borda, 1981 b: 21). Basta dar sólo un ejemplo: la recuperación oral de la historia; los "testimonios," muestran que el conocimiento del pueblo no es tan cotidiano como piensan muchos investigadores con una "conciencia crítica" (véanse por ejemplo, los trabajos de Viezzler, 1978; Randall, 1977 y 1983).

Retomaremos esta discusión sobre saber popular en el apartado 2.4.3.

Otro tema de discusión en la investigación participativa es el referido a la acción. Aunque a nivel teórico se está de acuerdo con que la investigación debe ser un proceso continuo de reflexión y acción, en el momento de ejecución parece haber diferentes interpretaciones:

- una interpretación educativa: la acción se refiere al proceso educativo, que se implementa después de la fase investigativa;
- una interpretación desarrollista: la investigación puede caer en un nuevo "desarrollismo," en el cual los problemas existentes son analizados solamente a nivel local, pensando que se puede aislar a la comunidad de su contexto económico global. La acción se refiere, entonces, a la satisfacción de algunas necesidades básicas sin considerar las dimensiones estructurales de éstas;
- una interpretación partidaria: la acción se reduce a una acción política partidaria, en la cual el investigador, como agitador político, puede caer en una actividad solamente proselitista, contentándose con la cantidad de personas que ha podido inscribir en su partido.

En el análisis de nuestra propia experiencia (capítulo 7) mostraremos cómo hemos trabajado con las diferentes interpretaciones de acción. Al inicio veíamos todavía en la acción, una acción educativa y la investigación no era sino investigación aplicada. Cuando relacionamos, más tarde, las actividades de capacitación e investigación a proyectos concretos de desarrollo pensamos, primero, que era suficiente organizar a los campesinos en función de estos proyectos. En una fase posterior nos dimos cuenta de que la acción debía ser considerada como una acción política organizada, que va más allá del proyecto o programa concreto. Sin embargo, no planteamos el partido como única alternativa viable para lograr una organización política de los campesinos, sino que nos basamos en la organización endógena existente, la organización comunal. Al rescatar la potencialidad político-económica de esta organización tradicional, era posible relacionar la investigación a una acción política organizada que superaba a la organización

comunal. Así, era posible insertar nuestro programa en una acción organizada propia de los campesinos: la organización intercomunal. En los capítulos 3 y 4, en que tratamos las diferentes estrategias de desarrollo rural y la economía campesina, explicaremos más detalladamente la función y la importancia económica y política de la organización comunal.

Muchas veces, la movilización lograda por un investigador, o por los proyectos que él ha iniciado dentro de una comunidad, se derrumba después de su partida, dado que no hay ninguna organización política de largo alcance para continuarlos. Esto puede suceder en aquellos programas que ven la importancia de la organización sólo en función del programa concreto, así como también en aquellos programas que ven en el partido la única organización política válida. Los primeros enfrentan el problema de que se aisle la participación en el programa o proyecto concreto de la participación de los campesinos en la sociedad global, por lo que la participación y organización de los campesinos alrededor del proyecto puede ser momentánea y no estructural, así como también, puede resultar en una organización impuesta que no tome en cuenta la organización endógena de los campesinos. Los segundos también enfrentan dos problemas: por un lado, los que trabajan en una zona donde no existen tales organizaciones, piensan que están condenados a trabajar independientemente, sin tener un marco referencial de organización política, y por otro, en las regiones donde sí hay actividad política partidaria encuentran una estructura partidaria burocrática y dogmática que, por lo general, no está dispuesta favorablemente hacia actividades de investigación con las bases que sean otras que adoctrinamiento (véase Arizpe, 1978).

La investigación participativa y la educación popular están en una permanente tensión por encontrar una relación adecuada entre investigación y acción. Esta tensión no sólo es un problema metodológico, sino también ideológico y en la práctica será difícil hacer una clasificación de programas de investigación participativa o de educación popular de acuerdo con el tipo de acción a que apuntan o que tratan de promover. Una acción netamente educativa puede resultar en un movimiento organizado de los campesinos; una

acción restringida "desarrollista" puede resultar en una acción política. Un proyecto participativo puede ser "reformista" en un momento y convertirse en "radical" en otro. Igualmente, puede ser "radical" en un contexto político determinado, mientras que es considerado "reformista" en otro contexto político. En todo ello influyen múltiples factores, tanto internos como externos.

Como mostramos en la descripción y análisis de nuestra propia experiencia (capítulo 7), el proceso vivido por educadores y campesinos ha implicado cambios permanentes, tanto teóricos como prácticos. Estos cambios se han dado principalmente en la forma de entender teóricamente y aplicar en la práctica las nociones de participación y organización.

En los siguientes apartados retomamos estos conceptos para proponer algunos alcances de la búsqueda de una educación popular e investigación participativa que se inserten orgánicamente en el proceso histórico de los sectores populares.

2.4.2. Relación entre sujeto y objeto: el papel del intelectual orgánico.

La educación popular y la investigación participativa han mostrado acertadamente que un proyecto participativo necesita una nueva relación entre sujeto y objeto. Vale la pena especificar brevemente quién es sujeto y quién es objeto en la educación popular. Al profesional o intelectual (antropólogo, educador, agrónomo o, en términos generales, promotor) podemos considerarlo como sujeto, que viene desde afuera y trata, con un compromiso político o no, de llevar adelante (desde arriba o desde abajo) un proyecto participativo. El objeto de la intervención del intelectual es el llamado grupo beneficiario, en nuestro caso los campesinos.

Cuando, en los años 60, se planteaba acertadamente la necesidad de establecer una relación horizontal en el proceso educativo o de investigación, se pensó que ésta iba a solucionar el problema de que los sectores populares fueran considerados como meros objetos de la intervención intelectual. Los intelectuales se contentaban con mostrar su compromiso político y su actitud humana; algunos iban tan lejos que trataron de convertirse en campesinos o

proletarios, o en los nuevos líderes y portavoces de los grupos populares.

Pese a que las propuestas de establecer una relación horizontal, de diálogo entre el sujeto (el intelectual) y el objeto (los campesinos) eran correctas y necesarias, también hemos mostrado que no son suficientes.

No se necesita mucha imaginación para ver, en la siguiente descripción sobre la práctica concreta de los extensionistas de los años 50, la similitud con los actuales proyectos de educación popular, en cuanto a la actitud del profesional y a su relación con la comunidad se refiere.

En la extensión agrícola se trataba de profesionales (agrónomos, veterinarios, asistentes sociales), que antes de irse a la comunidad rural, han tenido algún entrenamiento sobre extensión, dinámica de grupos, psicología educativa y antropología.

Al llegar a su lugar de trabajo, primero elaboran un "estudio de la realidad" o un "diagnóstico." En base a esta información preparan un programa de acción, con el cual tratan de adecuar los objetivos y metas pre-establecidos por la institución donde trabajan con los problemas identificados y priorizados por el estudio que realizaron.

Puesto que el objetivo fundamental del extensionista es transmitir a la población una serie de conocimientos tecnológicos que él mismo aprendió durante su formación profesional, para lograr la modernización de la actividad agropecuaria, éste debe buscar apoyo para su programa. Para ello es necesario motivar a la gente, despertar su interés y elevar sus aspiraciones. Estas 'fuerzas psicológicas' se creen suficientes para producir un cambio en las actitudes (valores de tipo tradicional o resistencia hacia valores de tipo moderno o aceptación del programa). El extensionista se define entonces como "agente de cambio." Para lograr estos cambios de valores y actitudes, aplica la técnica de dinámica de grupos, puesto que necesita tanto el apoyo de toda la población de la comunidad, como la formación de líderes, que, a su vez, pueden influenciar al conjunto. Los mecanismos concretos que utiliza son capacitación técnica, organización de grupos (amas de ca-

sa, jóvenes, adultos hombres, etc.) y relaciones interpersonales para romper la resistencia a las innovaciones (descripción adaptada de Bosco Pinto, 1977: 2-3).³¹

Puede objetarse que la diferencia se da en los objetivos del programa y en el análisis político que subyace en cada programa. Es cierto, pero la interrogante es si los campesinos observan, en las actitudes, las diferentes intenciones de los profesionales.

Para establecer una relación horizontal, varios autores (Acker, 1980; Maduro, 1983; Galjart et al., 1982; UNESCO-OREALC, 1982) han enfatizado en que mucho depende de la actitud del intelectual, como si el cumplir con algunas características personales fuese suficiente para que el grupo beneficiario tome el proyecto como suyo y participe plenamente en él. Aparte de no encontrar una persona que cumpla plenamente con requisitos como responsabilidad, paciencia, respeto para cada individuo, modestia, creatividad, dinamismo, liderazgo, alta capacidad de análisis y síntesis, etc., se da la impresión de que la relación entre sujeto y objeto, entre el intelectual y los sectores populares, es un problema a nivel psicológico, un problema de relaciones interpersonales. Por otro lado, tampoco se resuelve el problema entre sujeto y objeto con el planteamiento teórico de que esta relación tiene una perspectiva política y que el intelectual tiene que mostrar su compromiso político con los sectores populares.

Ultimamente se observa que los educadores populares e investigadores comprometidos tratan de solucionar su posición ambigua en la relación sujeto-objeto, utilizando el concepto gramsciano de "intelectual orgánico" (Gramsci, 1967, 1975 y 1978).

No para satisfacer un deseo meramente teórico, sino para proponer alternativas en la relación intelectual-campesinos, es oportuno analizar el concepto "intelectual orgánico," para que los educadores e investigadores vayamos entendiendo nuestro papel y función en la práctica concreta.

Al no aceptar que un intelectual pueda actuar neutralmente, sin relación alguna con una clase social específica, Gramsci no enfatiza tanto en el origen social del intelectual, sino en su función en la sociedad y al servicio de alguna clase social. En es-

te sentido todos los intelectuales son orgánicos, o sea orgánicamente relacionados con alguna clase. "Todo grupo social que surge sobre la base original de una función esencial en el mundo de la producción económica, establece junto a él, orgánicamente, uno o más tipos de intelectuales que le dan homogeneidad no sólo en el campo económico, sino también en el social y en el político" (Gramsci, 1967: 21). Ejemplos de esto son el técnico, el economista político o el organizador de empresas, que son creados por el empresario capitalista y trabajan a su servicio; o sea, es la clase hegemónica, la clase en el poder la que va creando a sus intelectuales orgánicos.

Al definir a los intelectuales de acuerdo a su compromiso y función social con alguna clase social, se abre la posibilidad de que los intelectuales, pese a su formación académica convencional, puedan trabajar al servicio de la clase trabajadora y convertirse en intelectuales orgánicos de dicha clase. He aquí la idea de Gramsci que ha sido tomada con tanto interés y auto-definición por los educadores populares e investigadores comprometidos, olvidándose de que Gramsci apuntó sobre todo a la necesidad de que las clases populares creen sus propios intelectuales orgánicos.

"Si se afirma la necesidad del contacto entre intelectuales y simples no es para limitar la actividad científica y mantener la unidad al bajo nivel de la masa, sino precisamente para crear un bloque intelectual-moral que haga posible un progreso intelectual de la masa y no únicamente a reducidos grupos intelectuales"

(ibid: 73). Es importante, según Gramsci, que las clases populares generen sus propios intelectuales orgánicos, cuyo origen es efectivamente popular; y que no asimilen solamente a algunos intelectuales "simpatizantes," comprometidos con la causa, pero originarios de otras clases sociales. Las clases populares tienen que independizarse de los intelectuales y crear sus propios intelectuales orgánicos. Esta propuesta de Gramsci es bastante ambigua por dos razones:

- Gramsci definió "orgánico" de acuerdo a la función social que cumple el intelectual, independientemente de su origen, mientras que en esta propuesta está definiendo al "intelectual orgánico del pueblo" según su origen social.

Aunque Gramsci sostiene que todos los hombres son intelectuales, define las concepciones populares, el sentido común, como llenos de supersticiones y folklore, a pesar del "núcleo del buen sentido" presente en el sentido común (Gramsci, 1975).

Debido a que se obstaculiza la emergencia de intelectuales orgánicos del pueblo, no queda otra alternativa que buscar el apoyo de intelectuales "simpatizantes" de las otras clases sociales:

Es ciertamente importante y útil para el proletariado que uno o más intelectuales, individualmente, se adhieran a su programa y a su doctrina, se mezclen con el proletariado, y se conviertan y sientan a sí mismos como parte integrante de éste. El proletariado, como clase, es pobre en la organización de elementos, no tiene y no puede formar su propio estrato de intelectuales excepto muy lentamente, muy laboriosamente y sólo después de conquistar el poder (Gramsci, apud. Entwistle, 1979: 120; la traducción, suplida).

Por otro lado, Gramsci previó también el peligro de que "intelectuales orgánicos del pueblo" defrauden a su propia clase y se dejen asimilar por la clase hegemónica. Sin embargo, sostiene que el papel primordial de una educación política es justamente crear una "élite" de intelectuales orgánicos del pueblo que surgen de la propia clase trabajadora. Pese a que todos los hombres son intelectuales, no todos tienen en la sociedad la función de intelectuales:

Auto-conciencia crítica significa, histórica y políticamente, la creación de una élite de intelectuales. Una masa humana no se distingue, no se vuelve independiente en su propio derecho sin *organizarse a sí misma*, en el sentido más amplio; y no hay organización sin intelectuales, esto es, sin organizadores y dirigentes... (ibid, 126; subrayado y traducción, suplidos).

De allí que se trata de "elevar intelectualmente y en todo momento a los más amplios extractos populares, lo que representa trabajar para promover 'élites' de intelectuales de nuevo tipo surgidos directamente de aquéllos, que permanezcan en contacto con ellos para convertirse en el núcleo básico de expresión" (Gramsci, 1967: 81).

Es necesario, entonces, crear un nuevo tipo de intelectual, ligado orgánicamente al desarrollo de la organización política del sector popular. Al crear este nuevo tipo de intelectual, el problema esencial va a ser la relación entre el intelectual como categoría orgánica, el intelectual simpatizante y la comunidad en general. Lo que sí debe estar claro es que el intelectual simpatizante no se convierte en un intelectual orgánico del pueblo por el simple hecho de que se autoproclame "investigador consciente de su papel de intelectual orgánico" (Maduro, 1983).

Con ésto no estamos diciendo que es el origen de clase, lo que define al intelectual como orgánico. Tal como la clase hegemónica define qué intelectual trabaja en función a ella, son los sectores populares quienes, en el proceso histórico de construir una nueva hegemonía, van creando a sus propios intelectuales y asimilando a intelectuales simpatizantes, y son aquéllos, quienes definen la organicidad de estos intelectuales. Los intelectuales simpatizantes sí trabajan con un compromiso político claramente definido, al servicio de los sectores populares, pero no pueden autolamarse intelectuales orgánicos del pueblo.

Para poder cumplir con sus funciones, que no son sino establecer una nueva relación entre teoría y práctica, los dos tipos de intelectuales necesitan una instancia mediadora, que es la organización. En las palabras de Gramsci, no hay organización sin intelectuales, como tampoco pueden haber intelectuales orgánicos del pueblo sin organización. He aquí el papel fundamental del intelectual simpatizante: participar e insertarse en el proceso histórico de organización de los sectores populares, para que éstos puedan generar a sus propios intelectuales orgánicos y, a la vez, asimilar al intelectual comprometido.

Es aconsejable que los educadores e investigadores sean más honestos

tos y modestos cuando sostienen que no puede haber distinción entre sujeto y objeto en el proyecto participativo. Al iniciar un proyecto educativo con grupos populares, éstos siempre son objeto de la intervención del intelectual comprometido. Los sectores populares sí son sujeto histórico de su propio proyecto alternativo de construir una nueva hegemonía, pero recién serán sujeto del proyecto educativo específico cuando éste se haya insertado en el proceso de organización política popular.

El concepto gramsciano de "intelectual orgánico" también nos ayuda a esclarecer mejor dos puntos de discusión siempre presentes en programas participativos (de educación, de promoción, de investigación, trabajo político partidario y trabajo sindical):

- el promotor como "dirigente campesino";
- la relación entre el dirigente y las bases.

En el capítulo anterior, cuando hablamos del desarrollo de la comunidad, ya vimos algunas propuestas (Huizer, 1973: 12-18; Buys, 1983: 93) en que dan al promotor o al "agente de cambio" el papel de dirigente, cuando no hay "líderes natos." Aunque las experiencias, a las que se refieren los autores puedan haber sido exitosas, podemos afirmar con Gramsci que, en términos generales y estructurales, se trata de crear una "élite" de intelectuales orgánicos del pueblo que surgen de la propia clase trabajadora. Pueden darse casos, en que el promotor toma el papel del dirigente, pero ello sólo puede considerarse como parte de una técnica y no puede ser el objetivo del trabajo educativo o de investigación del promotor. El objetivo es, más bien, coadyuvar a la creación de "dirigentes orgánicos del pueblo."

Dar especial énfasis al rol de los dirigentes y trabajar de una forma sistemática y específica con ellos, ha tenido también efectos negativos, en el sentido de que esos dirigentes pueden llegar a defraudar a su clase. También en este caso, las ideas de Gramsci nos pueden ayudar. Afirmar que no hay organización sin dirigentes orgánicos, como tampoco habrán dirigentes sin una base organizada, significa que el trabajo de educación popular debe dirigirse, en la misma intensidad, tanto a los dirigentes como al conjunto de los campesinos (diferenciando, por su puesto, las téc

nicas educativas y los medios didácticos según a quién va dirigido el trabajo educativo). Trabajar con el conjunto de campesinos de una o más comunidades, o sea, considerarlo como un grupo más o menos homogéneo, no es igual a basarse en un supuesto modelo de armonía en la comunidad. Aunque se reconocen los intereses conflictivos a nivel local y regional, por ejemplo, entre diferentes comunidades (véanse los capítulos 5 y 6), ésto no impide considerar la base campesina como homogénea en relación a sus intereses en la sociedad global. Retomamos esta discusión en el apartado 2.4.4., donde analizamos las diferentes interpretaciones de los conceptos "participación" y "organización."

2.4.3. Cultura popular y conciencia política.

En un proyecto educativo la relación entre sujeto y objeto no sólo es problemática en cuanto a la actitud y las funciones del intelectual frente al grupo beneficiario, sino también, y sobre todo con respecto a sus ideas sobre la conciencia y la cultura de los sectores populares.

Una concepción integral y positiva respecto al desarrollo de la conciencia política y al saber popular es planteada por Fals Borda, quien sostiene que el saber popular tiene su propia racionalidad y su propia estructura de causalidad; es decir, puede demostrarse que tiene mérito y validez científica en sí mismo. Pero, "este saber popular no está codificado a la usanza dominante, y por eso se desprecia y relega como si no tuviera el derecho de articularse y expresarse en sus propios términos" (Fals Borda, 1981 b: 22). Este saber popular queda "por fuera del edificio científico-formal que ha construido la minoría intelectual del sistema dominante, porque rompe sus reglas, de allí el *potencial subversivo* que tiene" (ibid: 22; el subrayado, suplido).

En esta concepción de saber popular y ciencia emergente o "subversiva," la tarea del investigador es dinamizarla políticamente, y en consecuencia, incorporarla a la corriente científica general para que deje oír su voz.

En la misma perspectiva plantea Rodrigues Brandão (1983 b) que la educación popular siempre ha existido, estructuradamente o no, y

que, por consiguiente, es tarea del educador popular insertarse en este proceso para que la educación popular espontánea se convierta en una educación popular orgánica, en base a la cultura popular existente.³²

Entendemos la lógica del saber popular como algo dinámico que incluye tanto el propio saber como elementos del saber dominante (el saber del grupo social que está en el poder: véase capítulo 1, sobre la educación escolarizada). Sin embargo, en vez de basarse solamente en los elementos del saber dominante, presente en el saber popular, es mejor que la educación popular se base principalmente en los elementos propios del saber popular.

He aquí el "núcleo del buen sentido" que, según Gramsci, existe en todo saber popular espontáneo, en el sentido común (Gramsci, 1967).³³

Algunos autores latinoamericanos que se basan en Gramsci, han definido más claramente lo espontáneo en el saber popular. Según Guzmán, Vargas y Joseph (1981 b: 95), la espontaneidad está presente en todas las dimensiones de la vida de los sectores populares. Se expresa en todos los conocimientos y expresiones ideológicas que los sectores populares han elaborado a lo largo de su existencia. Asimismo, la espontaneidad se expresa también en el "instinto de clase," que representa el aspecto más político de la espontaneidad. El saber popular recoge los intereses económicos y sociales inmediatos de los sectores populares y encierra el conjunto de conocimientos que ellos poseen sobre el mundo, la sociedad y la vida; es la memoria colectiva de los sectores populares, reconocible en costumbres, canciones, mitos, tradiciones y en su racionalidad económica.

Sin embargo, como ya hemos indicado, el saber en sí mismo es un conjunto contradictorio. Por una parte, es producto de la influencia e imposición de la ideología dominante; por otra, es portador de elementos culturales y sociales propios del pueblo, producto de sus experiencias históricas y acorde a sus intereses reales. Estos elementos propios constituyen lo que Gramsci llama "núcleo sano del buen sentido" que debe ser rescatado, levantado y generalizado al conjunto de la sociedad. He aquí la tarea pri-

mordial de la educación popular, que se propone, a partir de ese buen sentido, ser un medio de superar el nivel del sentido común. La educación popular comienza, entonces, con conocer este saber popular y rescatar, a partir de él, el buen sentido.

Rescatar el buen sentido del saber popular significa la participación e inserción del proyecto educativo y de los educadores populares en el proceso hacia una nueva hegemonía, en que el saber popular espontáneo se habrá convertido en un saber popular orgánico. "La educación popular se inserta, entonces, en una lucha cultural que avanza en el proceso de creación de una nueva cultura, dentro de la cual se desarrolla el saber popular depurado -a través de la crítica política- de la influencia de la cultura dominante..." (ibid: 103).

El objetivo de la crítica política es, entonces, desarrollar la cultura popular, en base al núcleo sano del buen sentido, la conciencia política existente, que se expresa, entre otras, en la resistencia popular, las luchas reivindicativas y la racionalidad económica (véase para un análisis de este último aspecto el capítulo 4).

Al aceptar esta nueva, y más positiva interpretación de la cultura popular y la conciencia del pueblo, podemos evitar la práctica paternalista, basada en un análisis marxista de la conciencia. Según los marxistas, la ideología, en una sociedad de clases, "está destinada a asegurar la dominación de una clase sobre las otras haciendo aceptar a los explotados sus propias condiciones de explotación como algo fundado en 'la voluntad de Dios,' en 'la naturaleza,' o en 'el deber moral,' etc." (Harnecker, 1981: 99).

No se debe perder de vista, entonces, que "las ideologías proletarias son ideologías subordinadas y que siempre triunfan sobre ellas, aún en la protesta de los explotados, las ideas de la clase dominante" (ibid: 102).

Esta afirmación, que en sí contiene mucho de cierto, ha sido utilizada por los educadores populares para explicar las características de la conciencia dominada y sus causas estructurales. Bardaro, en su artículo "Paulo Freire y el pensamiento existen-

cial" (1979: 55-56) menciona los siguientes rasgos del oprimido, cuando no logra visualizar objetivamente quién es el opresor:

- fatalismo, en el sentido de que el oprimido está convencido de que la situación nunca podrá ser modificada;
- mundo mágico: para la conciencia oprimida, el sufrimiento que padece no es provocado por la explotación, sino que es lo querido por Dios;³⁴
- violencia horizontal: las humillaciones cotidianas que se derivan de la explotación van generando en él una carga de agresividad que se canaliza contra sus iguales: su mujer, su vecino, su compañero de trabajo;
- mito del patrón y autodesvalorización de sí mismos: el ideal de liberación para la conciencia oprimida suele ser ocupar el puesto que hoy ocupa el patrón; o sea invertir los polos de la contradicción, y de oprimidos pasar a ser opresores.

Este análisis de la conciencia oprimida, la conciencia ingenua y falsa, contempla sólo una parte de la ideología popular, olvidándose de los aspectos propios, de resistencia y de lucha, de la ideología y cultura populares.

Al aceptar el análisis marxista de que la ideología proletaria es dominada por la ideología burguesa, sellegó a la siguiente conclusión:

la presión de la ideología burguesa es tal que la clase obrera no puede, por sí sola, liberarse radicalmente de la ideología burguesa. Lo que puede hacer es expresar sus protestas y sus esperanzas utilizando ciertos elementos de la ideología burguesa, pero sigue siendo su prisionera, aprisionada en su estructura dominante. *Para que la ideología obrera espontánea llegue a transformarse hasta el punto de ser liberada de la ideología burguesa es necesario que reciba del exterior el socorro de la ciencia...*" (Harnecker, 1981: 102).

El proponer la necesidad de una "intervención desde afuera" para

liberar la ideología obrera de la ideología burguesa, trajo como consecuencia que, en la práctica, el actuar del educador popular marxista no difiera mucho del actuar del extensionista, que se basaba en la antropología aplicada de los años 50. No es nada raro, entonces, encontrar en artículos y libros sobre educación popular, las mismas afirmaciones que, en los años 50 hicieron los extensionistas, como por ejemplo, la siguiente cita: "Viven su vida diaria, sin tener la oportunidad de formular sus dificultades, esto es, sin poder objetivar los problemas a fin de examinarlos y buscar soluciones alternativas. De aquí que la cultura popular y campesina, en general, se caracteriza por su apatía y fatalismo, producto tal vez de una falta de confianza en sus propios medios..." (Silva 1982: 4). Tampoco es raro encontrar la afirmación de que la toma de conciencia de las clases populares es el resultado de "una intervención en la propia acción de la clase dominada, a través de agentes comprometidos con su proyecto de liberación..." (Barreiro, 1978: 158).

El mismo Freire (1977 b) se ha visto obligado a desmitificar el concepto de concientización. En su artículo "Desmitificación de la concientización," Freire distingue y critica a 3 grupos de personas, que han hecho su propia y equivocada interpretación de la palabra "concientización":

- aquellas que piensan encontrar una especie de ayuda mágica, que sea capaz de resolver problemas de orden emocional que estas personas tienen;
- aquellas que ven en la concientización un "instrumento de actuación en la sociedad para hacer la transformación revolucionaria" (ibid: 122);
- los grupos eminentemente cristianos, mitologizados por ilusiones idealistas de que es posible transformar al hombre sin transformar el mundo.

Aparte de estos tres grupos, Freire menciona un cuarto, que se acerca a la concientización con una postura realmente crítica y dialéctica, tomándolo como un esfuerzo dialéctico de comprensión entre la subjetividad y la objetividad, o entre la conciencia y el mundo.

rico y dependiente, donde las relaciones capitalistas de producción coexisten con relaciones de producción no-capitalistas. La existencia de la economía campesina, con su modo de producción específico, significa que también hay diversidad en la forma de representarse el mundo, de organizar las relaciones sociales y de percibir la sociedad.

- esta situación es más clara aún, donde la economía campesina es caracterizada también por un componente étnico, en el sentido que los diversos modos de producción en la sociedad están estrechamente relacionados con el indigenismo existente en el campesinado latinoamericano.

Aparte de estos distintos modos de producción, podemos mencionar también las distintas experiencias de organización popular, experiencias históricas que muchas veces no son tomadas en cuenta por los educadores populares e investigadores sociales (véase al respecto Huizer, 1976 c). Estas experiencias también inciden en las prácticas de significación y en la interpretación que el sujeto hace de su realidad. Todo ello nos lleva a plantar "la construcción variada y entrecruzada de una heterogeneidad de experiencias en los sectores populares que tiene correspondencia con los diversos modos de percibir el mundo, interpretarlo y también cambiarlo" (García Huidobro y Martinic, 1983: 10).

Sin embargo, al asumir la existencia de diferentes culturas populares, no negamos la existencia de su unidad, en tanto que todas se crean y se reproducen en una condición de dominación. El carácter subalterno de las culturas populares es lo que le otorga un carácter unitario a la misma diversidad. Para adecuarse tanto a la diversidad de culturas populares como al elemento unificador, proponemos que la educación popular acepte una nueva interpretación de organización popular. El elemento organizativo es el elemento más importante presente en el "núcleo sano del buen sentido." Sin embargo, también es el elemento menos analizado y trabajado por los educadores populares en una perspectiva de organización popular auténtica. O bien, se entendía por organización sólo la organización partidaria, o bien se buscaba la organización del grupo beneficiario sólo en función del proyecto participativo específico.

En el acercamiento abierto y no paternalista del intelectual a las culturas populares, hay que tratar de captar el proceso histórico que viven los sectores populares y la inserción en éste del intelectual comprometido. Así, se estará apuntando no solamente a la participación del grupo beneficiario en el proyecto específico que elaboró la institución externa, sino, más bien, a la participación de la institución externa en el proceso histórico de los sectores populares hacia una nueva hegemonía, o sea, hacia un cambio de las estructuras de poder existentes.

2.4.4. Participación y organización.³⁵

La mayoría de los actuales programas y proyectos de educación de adultos considera importante la participación del grupo beneficiario en ellos. Ya es aceptado comúnmente que el proceso educativo debe ser abierto y participativo, dando cierta importancia a la toma de decisiones y a la acción del grupo. Sin embargo, podemos preguntarnos si este tipo de participación es la participación que se busca lograr en la educación popular o si la educación popular apunta a una participación más allá del proyecto específico. Por lo menos al nivel del discurso ideológico, la educación popular no se contenta con una participación que se limita solamente al proyecto específico, sino que busca una participación de los sectores populares más allá de tal proyecto. Asimismo, en cuanto a las formas y niveles de participación de los sectores populares en la sociedad global, existen también, por lo menos a nivel ideológico, varias concepciones. Lo que nos interesa en este apartado es analizar cómo estas diferentes concepciones de participación y organización se expresan en la práctica educativa concreta.

Es difícil distinguir, en la práctica, proyectos más o menos participativos, como también es difícil distinguir entre los proyectos llamados "reformistas" y proyectos más "radicales," por el hecho de que no existen "proyectos puros."

Si retomamos la distinción entre los dos grandes paradigmas, la educación integradora y la liberadora, podemos afirmar con Latapí que "la existencia de ambos paradigmas es indiscutible y se expli

Sin embargo, podemos objetar que Freire, a pesar de insistir en una relación horizontal y dialógica entre sujeto y objeto, no incluye en su cuestionamiento la actitud y las ideas del educador o del investigador respecto a la conciencia y la concientización de los sectores populares.

En este sentido, Mattelart (1981) es más claro en su crítica a las actitudes del intelectual comprometido. Por considerarse a sí mismo más revolucionario y dotado de una conciencia crítica, el intelectual comprometido prefiere enseñar a los sectores populares qué deben hacer y cómo deben actuar, limitando la participación de ellos a una nueva acción consumista de todo lo que el intelectual comprometido posee para ofrecer al pueblo.

En esta concepción se observa una visión negativa de la cultura popular, que impide una adecuada práctica de participación popular. Se destaca la situación de dominación del pueblo y por ello la imposibilidad de que éste sea portador de una cultura propia y creativa: "...una visión que niegue la posibilidad de contenidos liberadores en la cultura popular y que categorice a ésta sólo como una falsa conciencia, tampoco es capaz de dar cuenta del desarrollo del movimiento popular (...) y termina negando la capacidad del pueblo para constituirse en sujeto social y político" (García Huidobro y Martinic, 1983: 20).

Ahora bien, ante los análisis pesimistas de la cultura popular, que sostienen, por un lado, que los sectores populares no conocen solidaridad de clase, sino solamente solidaridad con el grupo inmediato (Galjart et al., 1982), y por otro, que los sectores populares son economicistas, en el sentido de que no optan por una lucha de clases revolucionaria, sino solamente por luchas económicas reivindicativas dentro del sistema vigente, es oportuno mostrar la heterogeneidad de las culturas populares, heterogeneidad que debe tomarse en cuenta, pero que no significa que no haya una lucha común para la construcción de una nueva hegemonía cultural.

Hay factores de tipo macro-social que inciden en la configuración de una diversidad cultural. Para América Latina, García Huidobro y Martinic (1983: 5) mencionan los siguientes factores:

- el capitalismo en América Latina se da en un contexto perifé-

ca por la evolución histórica que ha seguido la educación de adultos dentro de los contextos políticos de la Región, no menos que por el predominio que han ido adquiriendo determinados enfoques en las ciencias sociales" (Latapí, 1984: 10). Sin embargo, el fuerte reduccionismo a sólo dos paradigmas "limita sus posibilidades explicativas, dada por una parte la existencia en la práctica de una 'tierra de nadie' en la que no es fácil contrastar los dos paradigmas, y, por otra, la enorme variedad de modalidades que (principalmente dentro de la educación liberadora) se advierten en la práctica" (ibid: 11).

Aceptando que, en la práctica, existe una influencia mutua y dialéctica entre los diferentes tipos de proyectos participativos, por razones analíticas distinguimos aquí tres formas de proyectos participativos conforme al discurso teórico y a la práctica participativa y organizativa:³⁶

- a) Modelos participativos en que la participación del grupo beneficiario significa una participación activa en las acciones planificadas por la institución y se convierte en un fin en sí misma. El logro de este tipo de participación está relacionado, explícita o implícitamente, con una participación restringida del grupo beneficiario en la sociedad global, sin que se apunte a un cambio de las estructuras de poder existentes.
- b) Proyectos participativos que empiezan con el modelo mencionado arriba. Sin embargo, el proceso educativo y la relación entre intelectuales y el grupo beneficiario hace que se vaya ubicando el proyecto en un contexto más amplio, por lo que la participación restringida se convierte en una participación política organizada. Estos proyectos viven un proceso en que la participación del grupo beneficiario en el proyecto de los intelectuales cambia a la participación de los intelectuales en el proceso de organización de los sectores populares.
- c) Proyectos participativos que, en la práctica, concuerdan con el modelo mencionado en a), pero el discurso teórico y el contenido del programa educativo apuntan a un cambio radical de las estructuras de poder existentes. En general, estos pro-

yectos están relacionados con partidos políticos y/u organizaciones sindicales.

Proyectos que sólo buscan una participación restringida del grupo beneficiario en el programa, fácilmente pueden llegar a aislar los objetivos del proyecto de su contexto político, por considerar el logro de la participación en el proyecto como el objetivo último, y se pierde de vista la interrogante principal: ¿participación en qué y para qué? Así, los proyectos participativos pueden constituirse en una nueva forma de desarrollismo, en que se obliga a los campesinos a participar en algo que es útil e importante para ellos según la concepción de desarrollo de la institución o del proyecto. Galjart et al., (1982), sostiene que los proyectos participativos son el único camino viable para que los pobres tengan acceso al desarrollo. Sin embargo, lograr esta participación es, según estos autores, difícil por varias razones:

- muchos pobres prefieren seguir o establecer una relación de dependencia con alguien que es más rico y tiene más poder;
- otros intentan, a cualquier costo, seguir manteniendo su independencia;
- para trabajar colectivamente se necesita más tiempo;
- los pobres deben dar su aporte, mientras no ven claramente cuál es el beneficio directo.

En consecuencia, concluyen que "muy raras veces la población rural pobre decide espontáneamente trabajar conjuntamente en un proyecto con una estructura participativa. Este tipo de proyectos necesitan dirección y asesoría externas" (ibid: 111; la traducción, suplida).

Esta conclusión nos da la impresión de que los campesinos deben adecuarse a la "estructura participativa" impuesta por la institución. Nuestra crítica no se refiere a que se proponga dirección y asesoría externas, sino a la hipótesis de que la "gente pobre" no decide espontáneamente trabajar en conjunto.

A esta conclusión sólo se puede llegar cuando "el trabajo conjunto" se refiere a la forma como la persona externa quiere que sea ese trabajo conjunto, sin considerar las múltiples formas de organización y trabajo conjunto (espontáneo o no) que los campesinos

establecen entre sí.

La conclusión de que los pobres no aceptan o no implementan autónomamente esta estructura, no es analizada a la luz de la racionalidad propia del saber popular ni mucho menos toma en cuenta la existencia de organizaciones espontáneas populares.

Por no reconocer elementos válidos en la organización tradicional de los campesinos, se niega la existencia de ésta, al concluir que los pobres muy raras veces se organizan espontáneamente, o, si aceptan su existencia, proponen establecer nuevas organizaciones, puesto que las organizaciones tradicionales no pueden asumir las funciones necesarias para un proyecto participativo, como son eficiencia, eficacia, y manejo financiero moderno (ibid: 30). Aunque los autores no especifican el tipo de organización o proyecto participativo en que los campesinos deben participar, se puede deducir que se trata de las cooperativas de crédito, cooperativas de servicios o clubes de ahorro.

No es de extrañar que en las recomendaciones para lograr un "modelo ideal" de un proyecto participativo podemos encontrar una recomendación paternalista:

...cuando el grupo toma decisiones sobre asuntos fundamentales y que son equivocados según la opinión del promotor, porque hacen daño al proyecto, éste debe convencer al grupo de cambiar la decisión. *Si los participantes no están dispuestos a hacerlo, el promotor puede negarse a dar su asesoría y retirarse del proyecto* (Buys, 1983: 134 ; el subrayado y la traducción, suplidos).

El modelo participativo propuesto por Galjart et al., (1982) tiene como primer objetivo la manera de hacer participar mejor a la población rural en el proyecto específico implementado para ella. Aunque analizan brevemente los efectos (políticos) que puede tener este tipo de proyectos (ibid: 249-252), el objeto de estudio no ha sido el análisis o la evaluación de aquellos proyectos que tienen explícitamente como objetivo la adquisición de poder político de la población beneficiaria (ibid: 7).

El objetivo de nuestro estudio sí es aportar a la elaboración de un "modelo participativo" que coadyuve a lograr una participación popular que se exprese en una organización política de los campesinos. De ahí, que nuestras recomendaciones y propuestas irán más allá de los límites del proyecto específico y lo colocarán dentro del contexto global de las estructuras de poder existentes.

En efecto, como ya dijimos al iniciar este apartado, es difícil hacer distinciones tan claras y excluyentes entre los diferentes proyectos participativos. En este sentido podemos estar de acuerdo con Galjart et al., cuando advierten que un proyecto con una participación restringida pueda tener, aunque no lo busque una posible consecuencia, que es: "el aumentar del poder político del grupo beneficiario a nivel nacional" (ibid: 250, la traducción, suplida). También puede suceder lo contrario: un proyecto que busca aumentar el poder político no llega más allá de ofrecer algunas oportunidades al grupo beneficiario sin que cambien las relaciones de poder. Asimismo, en un proyecto participativo que, en general, es un proceso largo de varios años, existe una "ida y vuelta" permanente entre las distintas formas y niveles de participación, debida a factores políticos y económicos externos e internos.

Sin embargo, por el momento, distinguimos, analíticamente, aquellos proyectos participativos que ven en la organización del grupo beneficiario una forma de participar mejor en el sistema económico vigente, y aquellos que ven en la organización una forma adecuada para que los campesinos consigan poder político. Para que esta afirmación no sólo quede a un nivel teórico e ideológico, es necesario, entonces, que la práctica organizativa, o sea la acción política de organización popular, también sea distinta.

Para poder entender las diferencias entre las acciones concretas de los proyectos participativos de educación o de investigación, es oportuno retomar brevemente la discusión sobre la relación entre la teoría y la práctica, y entre la investigación y la acción.

En las diferentes prácticas de educación popular, investigación

participativa y proyectos participativos en general, se observa una heterogeneidad en la interpretación de qué práctica, de qué acción se trata. Por lo común, los educadores populares se basan en la existencia de una relación dialéctica entre la actividad teórica y la actividad práctica: la praxis (sobre la praxis, entendida como una práctica reflexionada, véase Sanchez Vázquez, 1980).

Fals Borda, al referirse a la relación entre investigación y acción, define la praxis como la acción política para cambiar estructuralmente la sociedad. Basándose en el materialismo histórico, sostiene que éste da la posibilidad "de crear y poseer conocimiento científico en la propia acción de las masas trabajadoras: que la investigación social y la acción política con ellas, pueden sintetizarse e influirse mutuamente para aumentar tanto el nivel de eficacia de la acción como el entendimiento de la realidad" (Fals Borda, 1978: 223).

Ha sido la última de las once *Tesis sobre Feuerbach* de Marx,³⁷ la que ha cristalizado el principio de la praxis.

Uno de los filósofos marxistas que logró formular adecuadamente la relación entre teoría y práctica fue Gramsci. Aunque utilizó muchas veces el concepto "filosofía de la praxis" para referirse eufemísticamente al marxismo y protegerse así contra la censura de la cárcel, no cabe duda de que Gramsci consideró la relación entre teoría y práctica, entre saber y actuar, como un concepto autónomo y principal de la teoría marxista, que se distingue claramente de lo que él llama marxismo vulgar (Guibal, 1981; Entwistle, 1979).

Para Gramsci, la búsqueda de una relación adecuada entre trabajadores intelectuales y manuales nunca ha significado un empobrecimiento de la teoría: si la filosofía de la praxis afirma la necesidad de un contacto entre los intelectuales y los simples, no lo hace para limitar la actividad científica. La filosofía es el producto de una relación dialéctica entre las ideas conceptuales y filosóficas, elaboradas por los intelectuales y la filosofía es pontánea del sentido común (Gramsci, 1978).

Praxis no se refiere, entonces, a cualquier práctica o trabajo ma-

nual como se ha sustentado en la teoría sobre la educación política, sino a una filosofía política, a una concepción del mundo que conduce al hombre a lograr un cambio social y, por consiguiente a establecer una nueva hegemonía (véase Entwistle, 1979: 161-163).

Estos conceptos de Gramsci han ayudado a muchos educadores populares a superar la interpretación restringida e inmedatista de la práctica. Para la educación popular, la práctica, la acción consciente, se refiere a una acción política organizada. Sin embargo, el haber superado los primeros conceptos sobre la praxis, no significa que ya haya unanimidad sobre el significado específico de una "acción política organizada."³⁸

Apuntar a una acción política organizada significa que la educación popular interpreta el concepto "participación" de una forma diferente a la de los proyectos participativos restringidos. Para la educación popular, la participación está íntimamente ligada con la organización política de los campesinos en la sociedad global, por lo que los objetivos y metas del proyecto específico no pueden considerarse aislados de las organizaciones existentes. De acuerdo con los objetivos y fines de la educación popular, la búsqueda de una mayor participación del grupo beneficiario en el proyecto iniciado por el intelectual externo, sólo puede justificarse cuando esta técnica participativa sirve para el surgimiento o la consolidación de una participación popular organizada.

Al proponer una participación política de los campesinos, es necesario, entonces, esclarecer a qué tipo de organización nos referimos. Así como hemos mostrado la validez de tomar como punto de partida el saber popular para la generación de nuevos conocimientos, proponemos aquí que la educación popular se base y se inserte en la organización tradicional o espontánea, puesto que esta organización tiene la suficiente capacidad de convertirse en una organización política del campesinado (véase, por ejemplo, el análisis del movimiento campesino en Cuba, descrito por Huizer, 1976 b).

Antes de describir nuestra propia experiencia (capítulo 7), en que mostraremos la complejidad, pero también la validez de esta

propuesta, es oportuno, vistas las actuales discusiones en América Latina, aclarar por qué no nos limitamos al partido político o al sindicato como únicas organizaciones capaces de defender los intereses de los sectores populares.

La relación problemática y conflictiva entre la educación popular y los partidos políticos se debe, por un lado, a las acciones reformistas de la educación popular y, por otro, al proselitismo partidario y a la retórica revolucionaria de los partidos políticos. Además, como muestra Ballón (1981) el fondo del problema tiene que ver con la distinta concepción del poder: para el militante del partido, es el partido, como vanguardia el que hace la revolución en nombre del pueblo. En cambio los educadores populares sostienen que serán las organizaciones de masas, las organizaciones populares, las que vayan imponiendo, paulatinamente, una nueva hegemonía, hasta que se encuentren en posiciones de cambiar radicalmente las estructuras de poder.³⁹

En la misma línea encontramos la crítica de Petras (1978), que hace referencia al divorcio teoría-práctica y su correlación con el divorcio entre partido y clase. El sostiene que la teoría de los partidos es una serie de categorías dictadas por los centros burocráticos, incapaz de dar cuenta y razón de la realidad concreta sobre la cual actúa. Los dirigentes desdeñan la actividad teórica, de investigación, acusándola de academicismo, porque este tipo de investigación no consolida directamente el poder (Petras, 1978: 282).

Sobreestimando el papel del partido, muchos militantes partidarios no se dieron cuenta de que los campesinos conocen un conjunto de otras formas organizativas y no valoraron el papel que estas organizaciones (no partidarias) pueden jugar en el proceso de transformación de las relaciones de poder.

Por otro lado, los educadores populares, al rechazar el dominio burocrático y autoritario del partido sobre sus prácticas educativas, no entendían que no podían trabajar aisladamente de cualquier organización popular. Limitando la dimensión organizativa a la implementación de nuevas organizaciones asistencialistas (clubes de madres, clubes de ahorro, cooperativas de crédito, em-

presas comunales), los educadores populares se olvidaban de que la educación popular puede ser un esfuerzo politizador de los sectores populares. Sin embargo, tampoco hay que considerar la educación popular como un fin en sí misma puesto que no podrá organizar a los campesinos alrededor de los objetivos educativos y de participación del proyecto específico. Para que la educación popular sea un esfuerzo politizador, proponemos que se relacione con las organizaciones campesinas existentes donde desarrolla su práctica educativa. Proponemos entonces, que un proyecto de educación popular trabaje con las organizaciones naturales o espontáneas de la comunidad y dentro de ellas, así como también con las organizaciones sindicales y partidarias cuando éstas estén presentes en la zona. No se trata de crear nuevas infraestructuras educativas y organizativas; no es fructífero ir a la comunidad con un proyecto previo para impartirlo, sino ir a reforzar la organización o movimiento popular como tal e ir a insertarse en el debate pre-existente en el grupo.

Esta propuesta para relacionar la educación popular, la investigación participativa o cualquier otro proyecto participativo de desarrollo con las organizaciones populares existentes, sean éstas espontáneas, tradicionales u orgánicas, refuta el pesimismo de los educadores populares en cuanto a conciencia de clase y disposición de organización se refiere.

En muchos países del Tercer Mundo existe un conjunto complejo de relaciones sociales de producción, entre las que se cuentan la co-existencia de formas diferentes de producción, el peso sustantivo del agro en la economía nacional, la existencia de campesinos indígenas, campesinos semi-proletarios, obreros agrícolas, campesinos comuneros, etc., y la relación compleja entre la economía capitalista global y la economía campesina. Ni los campesinos, ni los sectores dominantes están claramente perfilados como fuerzas fundamentales de la sociedad.

De ahí que proponemos empezar a comprender los aspectos materiales de la existencia de los grupos sociales, las formas y niveles organizativos (pre-) existentes, las expresiones de resistencia y lucha, la "racionalidad económica" con que viven, actúan y se organizan, para desde allí remontarse a la comprensión de la es-

estructura social a la que pertenecen e insertarse en este continuo y largo proceso de organización popular. Así se evita la tentación de pretender trasladar indiscriminadamente formas organizativas y propuestas participativas de un sector social a otro, de una región a otra o de un país a otro.

Tal como mostramos, la existencia de varias culturas populares, de acuerdo a las distintas formas de existencia social y económica, sustentamos que los sectores populares tienen sus distintas organizaciones espontáneas. Son éstas, las organizaciones en las que la educación popular puede insertarse para que se conviertan en organizaciones orgánicas de clase. Con ésto no estamos rechazando ni al partido como organización válida para las clases populares, ni a ciertas formas cooperativas u otras organizaciones comunales, sino que sustentamos que ambas deben surgir de la experiencia organizativa de los campesinos para que sean efectivamente organizaciones políticas, orgánicas a ellos. Así, los campesinos no sólo podrán utilizar su resistencia pasiva a la imposición de propuestas radicales o reformistas, sino que tendrán la posibilidad de resistir activa y organizadamente contra propuestas que no tomen en cuenta sus intereses inmediatos e históricos como grupo social. Es esta acción política organizada la que aglutina en sus distintos niveles las luchas campesinas para un cambio de las estructuras de poder existentes.

Capítulo 3. Desarrollo rural: problema y estrategias.

3.1. Introducción.

En los capítulos anteriores hemos visto que la educación está relacionada, dialécticamente, con los distintos procesos que operan en la sociedad. La educación, o un programa educativo específico, puede significar una consolidación de la actual situación, como también puede operar como una fuerza importante de cambio social. Asimismo, hemos visto que la educación, como parte de la superestructura, depende, aunque no mecánicamente, del proceso económico. Es necesario, entonces, ubicar un programa educativo en su contexto económico específico. Si no lo hiciéramos, daríamos a la educación popular un enfoque estrictamente pedagógico o cultural. Nuestra propia experiencia educativa, que analizaremos en el capítulo 7, nos obligó a investigar el contexto económico de las comunidades andinas del Perú, puesto que nuestras acciones de capacitación e investigación tenían que concordar con la economía campesina que encontramos, para plantear una estrategia de desarrollo adecuada a esas zonas rurales. Esto nos llevó también a revisar y analizar las diferentes estrategias de desarrollo rural que se han propuesto e implementado en las últimas décadas en América Latina.

Para poder ubicar las distintas estrategias de desarrollo rural es oportuno primero reflexionar sobre el problema del desarrollo en general. Para ello nos detenemos en el apartado 3.2, brevemente en las discusiones generales sobre si el desarrollo puede ser entendido como sinónimo de "modernización" o si el desarrollo es un proceso más complejo que necesita cambios sociales que incluyan también las existentes estructuras económicas, sociales y políticas.

Al trabajar con los campesinos en el Perú, encontramos que la teoría de la dependencia nos ayudó a entender el problema campesino y ubicarlo en el análisis general del problema del desarrollo. Es por ello que nos limitamos a señalar los aportes más importantes sin profundizar en los debates académicos pasados y actuales.

La discusión sobre el desarrollo de la sociedad y particularmente sobre el desarrollo de los países del Tercer Mundo en relación con los países desarrollados (capitalistas y socialistas) demarca las formas de cómo se visualiza el problema del desarrollo rural. No cabe duda de que los diferentes intentos que han habido para mejorar la vida de la población rural aún no han tenido el efecto deseado. En el apartado 3.3 analizamos brevemente el doble problema que enfrenta el desarrollo rural, en el sentido de que un aumento de la producción agropecuaria a nivel nacional no significa automáticamente una mejora de los niveles de vida de la población rural.

Esta problemática, más los análisis sobre el desarrollo económico y social de los países del Tercer Mundo son los que han constitudo la base para el surgimiento de diferentes estrategias de desarrollo rural. En el apartado 3.4 tratamos aquellas estrategias que han sido planteadas en el período de la post-guerra. Sin embargo, no pretendemos ser exhaustivos en nuestra revisión de las estrategias de desarrollo rural. Las revisaremos en la medida en que han aportado elementos relevantes o equivocados para programas de desarrollo rural en contextos campesinos. Otra precisión que haremos es que analizaremos las estrategias en la medida en que logren suscitar o no la participación y organización campesinas, pues, es éste el objetivo de los programas participativos de educación o de investigación-acción.

3.2 Teoría del desarrollo.

En las décadas de la post-guerra de este siglo, el estudio y la preocupación del desarrollo del Tercer Mundo se ha incrementado muy notablemente. Tanto a nivel nacional en los mismos países del Tercer Mundo, como en los países occidentales, se organizaron las oficinas para el desarrollo. Con la creación de las Naciones Unidas y la formación de sus organismos especializados (UNESCO, FAO, OMS, UNICEF etc.), la formulación de estrategias de desarrollo absorbe mucha de su atención.

El proceso de descolonización en el período de la post-guerra de grandes partes de Africa y Asia, cambia de manera formal las rela

ciones entre los países recién descolonizados y los países occidentales.

La reacomodación de las relaciones de poder a nivel mundial entró en una nueva fase y es en este nuevo contexto que se discutió el problema del desarrollo, tanto de los países no industrializados del Tercer Mundo, que consiguieron recientemente su independencia formal (la gran mayoría de los países de Africa y Asia) como de los países de América Latina que, a pesar de haber conseguido la independencia formal ya en el Siglo XIX, tampoco habían logrado avanzar. La enorme brecha entre el avance tecnológico y el bienestar material de la parte industrializada y la pobreza y el atraso de los países no industrializados fomentó la base para una lucha política e ideológica a nivel mundial. Es también ésta la contradicción central analizada por los científicos sociales desde varios puntos de vista y a diferentes niveles de análisis.

El rápido desarrollo de los medios de comunicación después de la Segunda Guerra Mundial contribuyó a que el problema del desarrollo fuera captado por grandes sectores de la población, tanto en los países occidentales, como en los países del Tercer Mundo.

A partir de la década de los 60 se extendió en los países industrializados la cooperación para el desarrollo. La justificación para la cooperación técnica era muy diversa. Las empresas transnacionales encontraban en la cooperación técnica un instrumento para ampliar sus mercados sin mayores riesgos financieros (véanse Feder, 1976; Bol, 1982).

En el plano político la cooperación técnica fue justificada implícita y explícitamente, como una forma de "frenar el avance del comunismo internacional" (por ejemplo, la Alianza para el Progreso, de 1961). Pero la cooperación técnica también se justificó desde posiciones de carácter más humanista, buscando cambios que mejoraran la situación de los sectores más pobres de los países del Tercer Mundo. Sobre todo la mayoría de organizaciones no gubernamentales (ONG) empezaron a trabajar y siguen trabajando desde esta perspectiva.

En el transcurso de las últimas décadas han habido cambios permanentes en la política de la cooperación técnica, por cierto tam-

bién influidos por críticas, evaluaciones y contraposiciones de los países en desarrollo. Uno de los enfoques más difundidos que proviene del Tercer Mundo es el concepto de *self reliance*, introducido particularmente por el presidente de Tanzania, Julius Nyerere. En este enfoque se percibió la necesidad primordial de desarrollar los recursos propios del país, utilizando los propios medios. El enfoque se oponía a la idea de que el desarrollo de los países del Tercer Mundo podría basarse en copiar modelos de desarrollo occidentales. Muchas precisiones posteriores de estrategias de desarrollo rural se basaron en esta idea, por ejemplo la noción de las necesidades básicas, la tecnología apropiada y la participación de los sectores más pobres en los proyectos de desarrollo (más adelante retomamos estas nociones).

Estos breves apuntes sobre la cooperación técnica¹ nos sirven como referencia para ubicar las interpretaciones en torno al subdesarrollo planteadas en América Latina.

Otro marco de referencia para la región latinoamericana han sido los diferentes movimientos campesinos, como los de México en 1917 y de Bolivia en 1953 (véase el apartado 3.4.3). Asimismo, ya en los años 30 salieron análisis sobre el problema del desarrollo, que proponían estrategias revolucionarias para cambiar las estructuras capitalistas dependientes, resultado del colonialismo e imperialismo.²

Sin embargo, es a partir de la revolución cubana (1959) que los diferentes objetivos políticos que subyacen en las estrategias de desarrollo salen a luz: por un lado, la modernización del aparato productivo, manteniendo el *status quo*, y por otro, una transformación de la sociedad que cambia las estructuras económicas, políticas y sociales que impiden un verdadero proceso de desarrollo.

Rostow, asesor de la "Alianza para el Progreso," considera indispensable la modernización de la sociedad, entendida ésta como un mayor desarrollo industrial. Además, considera necesario una redistribución del ingreso: el dinero que gastan los terratenientes en casas y empleadas domésticas debería pasar a manos de aquellas personas que lo invertirían en camiones, ferrocarriles, escuelas e industrias (Rostow, 1960: 19). Según él, debe nacer una "nueva

élite" para construir una sociedad industrial moderna (ibid: 26).

El trabajo de Rostow está inspirado por la revolución cubana que presenta una alternativa de desarrollo social y económico, la misma que fue considerada como un peligro al modelo del mercado libre. Es comprensible que Rostow plantee el problema del desarrollo en términos típicos de la época; habría dos caminos al desarrollo: el capitalismo y el comunismo. El primero estaría basado en la democracia y el segundo, en la dictadura.

A continuación nos concentramos brevemente en analizar las diferentes corrientes en las ciencias sociales que analizan el problema del desarrollo y del sub-desarrollo.

Inicialmente, se planteó el problema del subdesarrollo como un problema de modernidad al estilo occidental. Como apunta Wertheim (1975), acertadamente, no se visualizó una relación causal entre el desarrollo y subdesarrollo y se argumentó que el impulso al proceso de modernización le correspondería a los países occidentales. Se atribuyó un papel importante y central en el proceso de desarrollo a la élite en las sociedades en desarrollo.

La élite tiene la capacidad innovadora, indispensable para la "modernización." Esta idea encuentra su base teórica en las teorías sobre la élite que fueron formuladas a finales del siglo XIX, entre otros por G. Mosca y V. Pareto.³ Bottomore anota sobre los trabajos de Mosca y de Pareto, que éstos querían refutar la teoría marxista sobre las clases sociales. Los dos autores insisten en que no existe una clase en el poder sino una permanente circulación de élites, lo que evita la formación de una clase estable. Además presentan la imposibilidad de una sociedad sin clases, puesto que existe la necesidad de una minoría que gobierne. Según Bottomore, estas afirmaciones son desarrolladas, no para negar la idea general de la democracia, sino para oponerse al socialismo y en especial al marxismo (Bottomore, 1970: 17-18).⁴

Algunos de los representantes más importantes de la teoría de la modernización son Smelser (1963), Hoselitz (1960) y Eisenstadt (1966). El desarrollo económico y el cambio social, la modernización de la tecnología usada, la introducción de una agricultura comercial, el proceso de rápida industrialización, la mecaniza-

ción en el agro y la urbanización, son para Smelser los elementos claves para el desarrollo económico (Smelser, 1967: 717). La necesidad de la diferenciación social y la función innovadora de las élites son otros temas recurrentes en la teoría de la modernización. Subyace en esta visión el supuesto de que existiera un modelo único de desarrollo: lo que ha pasado en los países capitalistas da la perspectiva para los países subdesarrollados.

La "adaptación" y la "integración" de los sectores tradicionales en la sociedad moderna son consideradas fundamentales para el desarrollo.

En contraste con el desarrollo de las naciones occidentales que es visto como un proceso autóctono y auto generado, el empuje central del cambio estructural en el Tercer Mundo se interpreta como el iniciador de la perturbación del equilibrio tradicional llevado a cabo por el impacto de fuerzas externas, como la dominación colonial, la comercialización de la economía, la urbanización y la industrialización (Long, 1982: 3; la traducción, suplida).

En la teoría de la modernización existe una tendencia al análisis etnocéntrico y ahistórico, por lo que hay una carencia de los factores estructurales que impiden el desarrollo. Hay una ausencia de reflexiones sobre el papel del colonialismo y cómo éste, por un lado, ha facilitado los recursos para el desarrollo capitalista y, por el otro, ha generado el desarrollo del subdesarrollo en los países del Tercer Mundo.

Además en las apreciaciones de la teoría de la modernización, el campesinado no tiene potencial para desarrollarse.

El campesinado es considerado como un sector pasivo presentando una variedad de formas de resistencia al cambio que obstaculizan el desarrollo (véase para una revisión crítica a este concepto del campesinado, Wertheim, 1975: 83-122).

Consecuentemente, los teóricos de la modernización se concentran en el estudio de los factores culturales, sociales y psicológicos

que pueden encontrarse en el campesinado y que explicarían los obstáculos para una difusión espontánea de la modernidad.

La teoría de la modernización, reconocía entonces, la necesidad de "cambios radicales," en el sentido de que era necesario quebrar la situación tradicional y de atraso, en que se encontraban los campesinos, pero sin tocar las estructuras de poder existentes.

Después de una década de actividades de desarrollo (la de los años 50), incentivadas por los países desarrollados y los organismos internacionales, se pudo constatar que la brecha entre el "mundo desarrollado" y el "mundo subdesarrollado" sólo tendía a ampliarse. Dicha constatación trajo una serie de críticas y cuestionamientos a la teoría de la modernización.

En gran parte de los estudios y análisis sobre el problema del desarrollo, el subdesarrollo ya no es presentado como una prueba de incapacidad de los países del Tercer Mundo de seguir el "modelo ejemplar" trazado por los países desarrollados, sino a la inversa, como el resultado del mismo desarrollo en los países industrializados. Como sostiene Griffin: "Europa no descubrió los países subdesarrollados, sino al revés, Europa los creó" (Griffin, 1976: 17, la traducción, suplida).

Los países industrializados necesitaron para su propio desarrollo las materias primas de los países del Tercer Mundo y éstos a la vez sirvieron como mercado para sus productos. La transferencia masiva de capitales de los países desarrollados hacia los países subdesarrollados, serviría, conforme la teoría de la modernización, para impulsar el desarrollo.

Ya en la década del 60, Stavenhagen advirtió que "no obstante las inversiones procedentes de los países industriales, la corriente de capitales de los países subdesarrollados hacia los países desarrollados es mayor que dichas inversiones" (Stavenhagen, 1979: 13). Las evidencias que sostienen este flujo inverso y que representan así una descapitalización progresiva de los países subdesarrollados son claramente demostrados en el siguiente cuadro:

Tercer Mundo (Shils; apud. Wertheim, 1975: 83), es para Frank, la generación del subdesarrollo que se da a través de una estructura en cadena de metrópoli-satélite del sistema capitalista. El capitalismo mundial impuso a los países no occidentales estructuras internas que los convirtieron en satélites de la metrópoli capitalista. La relación de metrópoli-satélite a nivel mundial se extiende de las metrópolis occidentales hasta los pueblos y comunidades rurales más apartados en los países no occidentales. Cada enlace en la cadena, por la relación de explotación que la caracteriza, provoca así el desarrollo del subdesarrollo en los satélites y el desarrollo monopolista del capitalismo en la metrópoli. Frank considera que

la estructura contemporánea del capitalismo no consiente el desarrollo autónomo de una burguesía nacional lo bastante independiente para dirigir un verdadero movimiento de liberación nacional (...). La misión y el papel histórico de la burguesía en la América Latina -que era acompañar y promover el subdesarrollo de su sociedad y de sí misma- han concluido. En América Latina como en otras partes, la misión de promover el progreso histórico corresponde ahora a las masas populares solamente...
(Frank, 1976: 5-7).⁷

Frank, y también González Casanova (1969) relacionan desarrollo y subdesarrollo de manera inseparable, por lo que no existe posibilidad de desarrollo capitalista, sin que éste vaya acompañado de un proceso de subdesarrollo. Las relaciones de explotación se dan, según Frank, entre clases y entre regiones. Otros, por ejemplo Cardoso, consideran posible un "desarrollo dependiente." Este último sostiene que puede darse una aceleración de la industrialización en las economías periféricas, apuntando al nuevo carácter de la dependencia que no choca con el desarrollo económico en las economías dependientes (Cardoso, 1974: 345; véase también Cardoso y Faletto, 1970). Solari, Franco y Jutkowitz plantean que en estos casos "se trataría de regiones y grupos humanos marginales al sistema capitalista, pero que no cumplen funciones en el mantenimiento de éste" (Solari, Franco y Jutkowitz, 1976: 164).

En otras palabras, aquí se plantearía la posibilidad de la desvinculación con el mercado mundial. En nuestro análisis de la economía campesina en el siguiente capítulo retomamos esta discusión.

Para América Latina, el CEPAL evaluó las diferentes orientaciones críticas que existen en la región sobre el problema del desarrollo y resumió un conjunto de ideas, sobre las cuales hay consenso entre los científicos sociales:

Hay un sistema internacional, en el que las diferentes sociedades nacionales ocupan posiciones y cumplen funciones diferentes. Unas son llamadas 'desarrolladas,' 'centrales,' 'imperialistas,' 'colonialistas,' etc., mientras que las otras se denominan 'subdesarrolladas,' 'periféricas,' 'coloniales,' 'dominadas,' 'dependientes.' Las denominaciones apuntan todas a las relaciones entre las sociedades del sistema internacional. La génesis de dicho sistema habría sido el producto de la expansión del capitalismo, a partir de Europa, hasta alcanzar una dimensión planetaria (Solari, Franco y Jutkowitz, 1976: 146).

Una noción central en las diferentes críticas es que no pueden trasladarse los análisis del desarrollo de los países occidentales hacia los países subdesarrollados para orientar el despegue de su desarrollo.

Dado que ambos grupos de naciones, las hoy desarrolladas y las subdesarrolladas, coexisten e interactúan en un mismo sistema capitalista mundial, condicionándose recíprocamente, resulta carente de sentido esperar que las segundas sigan procesos de cambio similares a los que recorrieron los países de desarrollo originario. Estos se desarrollaron cuando no había otras naciones que tuvieran esa característica y, para lograr esa meta, dispusieron de otras regiones, las hoy subdesarrolladas (ibid: 147).

Flujo de fondos en relación a inversión estadounidense directa, 1960-1972.

R E G I O N	Ingresos de capital	Dividendos re patriados.	Ingresos-Repa triación.
Todas las regiones	38.533	59.408	- 20.875
Canadá	7.058	9.195	- 2.137
Europa Occidental	16.954	11.709	5.245
América Latina	4.188	13.343	- 9.155
Otras	10.333	25.161	- 14.826

(De Janvry, 1981: 51).

La actual deuda externa de los países subdesarrollados ha llegado a tales magnitudes que le permite a los países desarrollados, dictar en forma directa la política social y económica a seguir en los países endeudados, tal como a menudo sucede con el Fondo Monetario Internacional (Petras y Havens, 1979).

En todas las corrientes que plantean un cambio de las estructuras económicas y sociales como una condición *sine qua ron* para el desarrollo, encontramos una refutación fundamental de la teoría de la modernización (Frank, 1976; Amin, 1979; Quijano, 1977; De Janvry, 1981; Stavenhagen, 1977; Wertheim, 1970; González Casanova, 1969; Cardoso y Faletto, 1979).

La teoría de la modernización planteó el problema del desarrollo como un mero problema técnico,⁵ mientras que sus críticos apuntan ante todo al carácter político del desarrollo. La relación de dependencia subyace como eje central de análisis en los diferentes aportes. El análisis de Frank (1976) sobre la estructura mundial de dependencia económica es el más difundido. Frank, basándose en Baran,⁶ entiende el subdesarrollo como producto de la expansión del capitalismo mundial. Rechaza enfáticamente la idea de la sociedad dual: una sociedad en la que existieran, independientes el uno del otro, un segmento industrial y urbano, y un segmento rural.

El planteamiento de Shils para la teoría de la modernización que propone la noción de centro y periferia, en la que la modernización se difunde desde el centro occidental a la periferia en el

	1952 - 1964	
	Crecimiento anual de la producción agrícola.	Crecimiento anual de la población.
Argentina	1.8	1.8
Brasil	3.2	3.0
Chile	1.8	2.5
Colombia	2.4	2.8
México	6.7	3.2
Perú	2.3	2.6
Venezuela	5.3	3.8

(Gilbert, 1974: 130).

Varios autores han demostrado que el problema rural no es tan solo un problema de la producción agrícola. Stavenhagen señala que el sector agrícola se enfrenta en los países subdesarrollados a un problema doble:

- a) la necesidad de aumentar la producción para satisfacer la demanda creciente de productos alimenticios y
- b) la necesidad de aumentar los ingresos rurales con el fin de satisfacer las necesidades básicas de la mayor parte de la población pobre del mundo, los campesinos (Stavenhagen, 1978: 49).

A menudo se supone que el aumento de la producción y productividad agrícola automáticamente significa el cumplimiento del segundo objetivo. Sin embargo,

si algo nos ha enseñado el desarrollo agrícola de los países pobres en las últimas décadas, (...) es precisamente que estos dos objetivos no se relacionan necesariamente. La producción agrícola, y en particular la producción de alimentos, ha aumentado de manera bastante estable y en una tasa ligeramente más elevada que la población mundial; sin embargo, el ingreso del sector más pobre de la población (los campesinos) no ha aumentado en

forma correspondiente. Es más, en varios países hay estudios que señalan que los ingresos rurales han disminuido en términos reales (ibid: 49).

Hewitt de Alcántara (1978) demuestra esta tendencia en un estudio sobre la modernización de la agricultura mexicana entre 1940 y 1970.

Podríamos plantear el problema a la inversa: ¿un énfasis en el segundo objetivo planteado por Stavenhagen y el cumplimiento del mismo conllevaría al cumplimiento del primer objetivo?; es decir, ¿en la medida en que se logre aumentar los ingresos rurales y que se satisfaga las necesidades básicas de los campesinos, se habría logrado aumentar la producción de productos alimenticios en general?

Si vemos la política del desarrollo agrícola en la mayor parte de los países subdesarrollados, éstas se proponen dar respuesta a los dos objetivos, sin tomar en cuenta la doble problemática planteada por Stavenhagen. Sin embargo, no se ha podido cumplir con los objetivos trazados. Varias experiencias con nuevas semillas, y el uso intensivo de otros insumos han permitido aumentar la producción y la productividad en forma espectacular (véase el apartado 3.4.5 sobre la revolución verde); pero el uso intensivo de capital requerido para los nuevos paquetes tecnológicos no benefició a los pequeños campesinos que tenían tierras malas y no disponían del capital necesario. Estas experiencias han empeorado la situación del campesinado y su nivel de vida disminuyó en forma absoluta o relativa.

Copiando el modelo occidental de desarrollo económico en el que el proceso de modernización agrícola acompañó la industrialización en el siglo pasado, los países del Tercer Mundo han apoyado más bien la agricultura capitalista. A partir de un estudio sobre la política de modernización en México, Hewitt de Alcántara plantea que "la razón de ser de la modernización agrícola sería en definitiva el desarrollo urbano y no el rural" (Hewitt de Alcántara, 1978: 283). Efectivamente, el desarrollo económico requiere de un incremento en la eficiencia y productividad en el sector agropecuario, aunque también una acelerada expansión del

Terminamos esta parte anotando los elementos con que contribuyeron Amin (1974) y De Janvry (1981) en sus estudios sobre el desarrollo y el subdesarrollo. Ambos profundizan las relaciones de dependencia de los países del Tercer Mundo con los países industrializados.

Amin también traza las relaciones entre el capitalismo en el centro y el desarrollo económico y social en la periferia. Esta relación se caracteriza por el intercambio desigual. "Los productos exportados por la periferia son interesantes en la medida en que (...) la remuneración del trabajo puede ser inferior a lo que es en el Centro." Amin continúa planteando que "puede serlo en la medida en que la sociedad se verá sometida por todos los medios (...) a esta nueva función: proveer de mano de obra barata al sector exportador" (Amin, 1974: 14). Así, Amin replantea el carácter "tradicional" de la sociedad periférica porque "evidentemente no es función de las verdaderas sociedades tradicionales (es decir precapitalistas) el proveer mano de obra barata al capitalismo" (ibid: 15).

Recientes estudios hacen ver que los países subdesarrollados de América Latina se industrializaron más rápidamente entre 1969 y 1976 que el propio centro (los Estados Unidos) y que también el producto bruto interno creció relativamente más (De Janvry 1981). Esto negaría aparentemente la teoría del desarrollo desigual -crecimiento en el centro y estancamiento en la periferia- pero De Janvry demuestra que el flujo de capital sigue siendo fuertemente negativo para la periferia (ibid, : 51). Sin embargo, la acumulación de la plusvalía a costo de los países subdesarrollados ya no necesariamente significa un beneficio para los países del centro, porque las ganancias son acumuladas en centros banqueros fuera del centro, o sea que hay actualmente un desarrollo de la metanacionalización (ibid: 56). Sin embargo, esto no cambia en nada la dinámica del desarrollo capitalista a costo de los países periféricos.

Terminaremos esta breve reflexión con las palabras de Stavenhagen quien afirma que "el subdesarrollo, tal como lo conocemos actualmente, es el resultado del implantamiento del capitalismo en las sociedades no industrializadas" (Stavenhagen, 1979: 10).

Puesto que nuestro objeto de estudio es más específicamente el desarrollo rural y puesto que el problema del (sub) desarrollo se presenta esencialmente en las sociedades agrarias no industrializadas, nos detenemos más detalladamente en la problemática rural.

3.3 Desarrollo rural: problema.

Los países subdesarrollados arrojan una población rural alta, a la par con tasas de crecimiento urbano elevadas. La participación de la población rural en el producto bruto interno es baja y tiende a disminuir. También observamos una muy elevada desigualdad de ingresos en el sector agropecuario. Algunos datos estadísticos confirman el panorama. La distribución del producto bruto por persona ocupada alrededor de la media 100 sería el siguiente para 1960, en América Latina:

Agricultura	47
Actividad no agrícola	150
Industrias extractivas	521
Industrias manufactureras	271

(Amin, 1979: 320).

Para América Latina la participación de la producción industrial en el producto bruto interno ha aumentado entre 1950 y 1967 de 18.7% hasta 23.1% (Gilbert, 1974: 51). A menudo el problema del desarrollo rural es presentado como un problema de insuficiencia de la producción alimenticia para poder abastecer el consumo nacional. Si bien esto es un problema serio, varios países subdesarrollados han logrado mantener niveles de crecimiento de la producción agrícola superiores al incremento de la población:

sector no agrícola, pero éste último, no se ha dado en la mayor parte de los países subdesarrollados. No ha habido entonces, tan poco capacidad de absorber la mano de obra de los campesinos que en el proceso de modernización quedaron "liberados de sus medios de producción," quedándose tanto en relación a la agricultura capitalista como también en relación a la industria en formación, como "mano de obra en reserva." La gran oferta de la fuerza de trabajo, condición creada por la expansión capitalista, dio el impulso a la agricultura capitalista y la posibilidad de utilidades elevadas para la empresa multinacional.⁸

Si se tomara integralmente la situación de los campesinos como punto de partida para una política efectiva que busca cumplir con los objetivos de desarrollo rural arriba señalados, se lograría aumentar la eficiencia de la producción campesina para que haga contribuciones consistentes al desarrollo nacional. Si sólo se manipula el paquete tecnológico de la producción campesina, quedando sin variación el resto de las condiciones que aseguran la extracción del excedente campesino, no habrá ninguna seguridad de que las condiciones de vida de los campesinos sean mejoradas y sus necesidades básicas satisfechas. Wertheim, refiriéndose a la revolución verde, anota que hay muchas posibilidades tecnológicas para aumentar la productividad en la agricultura de los países subdesarrollados pero, aunque las "semillas milagrosas" pueden aumentar espectacularmente los rendimientos, como se ha visto en diferentes casos, su aplicación, combinada con las técnicas de extensión basadas en la difusión del "campesino avanzado" (de mayores recursos), tenderá a diferenciar el campesinado y reforzar la estructura social y política existente. "Los verdaderos obstáculos de un desarrollo económico general no son eliminados por medidas aisladas que dejan intactas la estructura social y política existentes" (Wertheim, 1970: 400, la traducción, suplida).

Miller identifica en forma simplificada dos modelos contradictorios de desarrollo rural: el modelo de "arriba hacia abajo" y el modelo de "abajo hacia arriba." En el primer modelo, el objetivo del desarrollo rural es incrementar la producción rural para el beneficio nacional; en el segundo, se promueve la formulación de objetivos y requerimientos por parte del campesino mismo

(Miller, 1976: 65). Los dos modelos son conflictivos y podrían también ser calificados por un lado, como el enfoque de desarrollo basado en el "control nacional" y por otro, como el "desarrollo mediante la revolución," (ibid: 65). Para la formulación de los modelos, Miller se basó en el experimento mexicano del Programa de Inversiones Públicas para el Desarrollo Rural (PIDER). Miller plantea correctamente que las limitaciones del modelo de desarrollo de "abajo hacia arriba" son limitaciones provenientes de la estructura social y política. Se usará un conjunto de elementos técnicos, y de métodos alternativos, pero es probable que en la mayor parte de América Latina los grupos en el poder tengan plena conciencia allí donde el modelo desborda las intenciones establecidas (el desarrollo rural) y afecta directamente sus intereses.

Esta limitación se vio en una experiencia de UNESCO-UNICEF en Centro América, en la que se utilizó una metodología participativa para que los campesinos expresaran sus necesidades educativas básicas (UNESCO-UNICEF, 1977; véase también el capítulo anterior, apartado 2.4.1). Los campesinos de una comunidad en El Salvador expresaron su necesidad de tener tierra propia o de tener la posibilidad de comprar tierra a bajo costo. A esta necesidad, que venía "desde abajo," no podía responder el proyecto mencionado, puesto que esa necesidad expresaba un problema político a nivel nacional.

Aparte de que este ejemplo muestra lo complejo de un modelo "desde abajo hacia arriba" y nuevamente pone a luz la interrogante "¿hacia dónde van y para qué sirven la participación y organización campesinas?" (véase el capítulo anterior, apartado 2.4.4), también toca otro problema siempre latente y/o manifiesto en el desarrollo rural: la tenencia de la tierra.

No cabe duda de que han sido los diferentes movimientos campesinos en América Latina (véanse Huizer, 1976 c; Stavenhagen, 1970; Wolf, 1969; Wertheim, 1970), los que han exigido una revisión total de la estructura oligárquica en la agricultura latinoamericana. Sin embargo, también los grupos en el poder entendían el problema fundamental en las áreas rurales. Los procesos de "reforma

agraria" iniciados en América Latina en la década del 60, después de los acuerdos de Punta del Este en 1961,

pretendieron hacer frente a la movilización campesina y a la revolución generalizada (...). Se decidió un auténtico cambio táctico: sacrificar la oligarquía de los grandes propietarios para poder disminuir las tensiones agrarias y evitar que las sublevaciones no fueran el inicio de movimientos de mayor amplitud (Le Coz, 1976: 35).

En el apartado 3.4.3 veremos que los procesos de reforma agraria inspirados por el tratado de Punta del Este eran marginales y de una magnitud insignificante.

También en las diferentes conferencias nacionales e internacionales se ha venido planteando la necesidad de revisar el régimen de tenencia de tierra para acelerar el proceso de desarrollo rural y agrícola. La primera conferencia internacional se llevó a cabo en Madison (Wisconsin) en 1951, bajo el patrocinio de la FAO. Esta conferencia ya tenía como objetivo "hacer comprender a los países la necesidad de proceder a reformas agrarias" (ibid: 34). Después de esta primera conferencia internacional han habido diferentes conferencias, congresos, coloquios, libros y artículos que han tratado el problema de la tenencia de la tierra como problema estructural fundamental para el desarrollo. Resaltan los aportes al respecto en la década del 60 (véanse Huizer, 1969; Domike y Barraclough, 1974).

En las dos Conferencias Mundiales convocadas por la FAO, en 1966 y en 1980, se insiste en la necesidad de reformas agrarias y en la organización campesina (véanse respectivamente: Huizer, 1969: 389-411 y Centro Nacional de Investigaciones Agrarias, 1980).

En la conferencia de 1980 se concibió la reforma agraria como un requisito previo al desarrollo de los diferentes países. Se aprobaron principios que contemplan el énfasis en los esfuerzos de desarrollo en el campesinado pobre, el desarrollo de recursos propios y la redistribución del poder político y económico. Se detalló asimismo, que no sólo se requiere de una redistribución equitativa de la tierra, sino que también el agua y los demás recur-

sos productivos deberían ser redistribuidos. Además, se puso énfasis en la participación de la población campesina en la formulación de programas y de política (véase Centro Nacional de Investigaciones Agrarias, 1980).

Al igual que en la década del 60, en la Conferencia de 1980 se consideró la participación popular como condición indispensable para efectuar las estrategias de desarrollo rural. Esta participación debía darse en forma directa en las esferas de la elaboración de estrategias políticas y programas y en la creación de instituciones administrativas, sociales y económicas, cooperativas y otras formas voluntarias de organización, para aplicar y evaluar dichos programas y estrategias políticas.

La conferencia de 1980 no percibió, entonces, el problema del desarrollo rural como un simple problema técnico ni tampoco reflejó una comprensión del problema restringida a unos cuantos desajustes parciales. Tanto en los principios de base como en el programa de acción se estipuló que la solución del problema de desarrollo rural requiere de un conjunto de medidas que tienen que ser interrelacionadas y tomadas paralelamente.

Los principios y el programa de acción acordados en esta segunda conferencia mundial sobre el desarrollo rural significaron, como veremos más adelante, una superación de programas y estrategias anteriores. Sobre todo la insistencia en la participación y organización campesinas, combinada con el resto de acciones y estrategias, contiene en sí una dinámica potencial para lograr verdaderos cambios radicales.

3.4 Principales estrategias de desarrollo rural.

Después de la segunda guerra mundial ha habido un conjunto de propuestas diferentes para lograr el desarrollo rural. Las diferentes estrategias puestas en práctica para mejorar los niveles de vida de la población rural y aumentar la producción agrícola, han sido evaluadas, criticadas y superadas. En este apartado queremos analizar brevemente las principales estrategias, tomando en cuenta el contexto económico que nos interesa particularmente: la economía campesina. Asimismo, tratamos aquellos aspectos de

las estrategias propuestas que están relacionados con la participación campesina. En otras palabras, nos interesa cómo las diferentes estrategias perciben la participación campesina, qué rol asignan a los campesinos (entes pasivos receptores o sujetos activos) y qué función dan a la organización campesina. En esta revisión, no tocamos los diferentes aspectos educativos, puesto que ya han sido tratados en los capítulos anteriores.

Podemos distinguir, *a grosso modo*, desde los años 50, las siguientes estrategias:

1. Desarrollo de la comunidad.
2. Modernización tecnológica y teoría de la difusión.
3. Reforma agraria.
4. Cooperativismo.
5. Revolución verde.
6. Tecnología apropiada.
7. Algunas estrategias particulares.

Antes de tratar cada una de estas estrategias cabe aclarar que la secuencia propuesta no es una secuencia cronológica. Aunque es cierto que por ejemplo, la modernización tecnológica fue implementada y experimentada antes de la tecnología apropiada, una estrategia como la reforma agraria sigue existiendo hasta hoy como estrategia principal y urgente para muchos países. Asimismo, el cooperativismo, que puede ser adecuado para ciertas regiones rurales específicas, no puede ser considerado como una nueva alternativa del desarrollo de la comunidad, que, en sus formas superadas, sigue siendo una estrategia válida.

3.4.1 Desarrollo de la comunidad.

En sus primeras definiciones,⁹ el desarrollo de la comunidad se refería a la realización del progreso social y económico a través de la participación voluntaria y activa de los miembros de la comunidad, para fomentar la auto-ayuda. En el plano educativo, se daba mucha atención a técnicas de auto-ayuda, de liderazgo local, impulso a la cooperativa voluntaria, integración de todos los miembros de la comunidad, utilizando especialmente las técnicas de dinámica de grupos. Fundamentalmente el objetivo era unir,

organizar y promover actividades de grupos sociales, cualquiera sea su ubicación en la estructura social, para que solucionen, por sí mismos los problemas comunes.

Se concebía a la comunidad como una unidad social homogénea, sin conflictos y contradicciones internas, donde todo se desarrollaba y se organizaba en total armonía. El método se basaba en el liderazgo local y suponía que toda la comunidad sin excepción, se movilizara detrás de estos nuevos líderes.¹⁰

Según Worsley, el desarrollo de la comunidad se basa en una versión despolitizada del populismo del medio-oeste en los EE. UU., mezclado con una psicología norteamericana vulgarizada, en la que toda noción de la teoría del conflicto ha sido evadida. La noción teórica central era que los problemas de los agricultores eran sobre todo problemas de conocimientos (ignorancia) y de comunicación (Worsley, 1984: 145).

Siendo un problema educativo podría ser resuelto con acciones educativas y con discusiones entre miembros de la comunidad y con los empleados del gobierno a nivel local.

En América Latina han habido varias experiencias de desarrollo de la comunidad como por ejemplo "Acción Comunal" en Colombia; un programa que buscó mejorar los servicios comunales de energía eléctrica, servicios de agua potable y alcantarillado. CORDIPLAN en Venezuela¹¹ ha promovido igualmente el desarrollo de la comunidad, a través de acciones comunales basadas en la participación de la población, el esfuerzo propio y la ayuda mutua.

En el Perú el primer gobierno de Belaúnde inició en 1963 el programa nacional de "Cooperación Popular;" que estaba basado en las tradicionales formas de trabajo colectivo gratuito de las comunidades indígenas.

El desarrollo de la comunidad en América Latina se presenta como "método y técnica que contribuye positiva, real y efectivamente a un proceso de desarrollo integral y armónico, atendiendo fundamentalmente a ciertos aspectos extra-económicos, en particular psico-sociales, que intervienen en la promoción de actitudes, aspiraciones y deseos para el desarrollo" (Ander Egg, 1976: 16). El desarrollo de la comunidad es presentado así como el fundamen-

to psico-social para el desarrollo.

Batten expresa claramente el objetivo del desarrollo de la comunidad:

Muchos de estos grupos (de la comunidad) todavía viven en estrecho acuerdo con la tradición y la costumbre heredada y muchos de ellos no son progresistas según las pautas modernas. Unos han quedado demasiado aislados del mundo exterior para sentirse muy afectados por ello. Otros se han aferrado tan fuertemente a sus creencias tradicionales y a sus costumbres que se resisten a las tentativas para cambiarlos. Algunos, por otra parte, han sido demasiado ingnorantes, o demasiado pobres, para cambiar su mundo sin más estímulo, ayuda y enseñanza que la que hasta aquí han tenido. Un problema del desarrollo de la comunidad es, entonces, *encontrar maneras efec*tivas de estimular, ayudar y enseñar a la gente a adoptar nuevos métodos y a aprender nuevos conocimientos: métodos y conocimientos 'mejores' que los tradicionales de la gente, porque pueden ayudarlos a producir más alimentos, a gozar de mejor salud y a poseer más 'bienes' materiales de los que han disfrutado hasta entonces. (Batten, 1977: 11-12, subrayado en el texto original).

Estas ideas, expresadas en 1957, han sido criticadas en el transcurso de los años desde diferentes puntos de vista y opciones políticas. En el primer capítulo ya hemos mencionado algunas críticas referidas al papel del "agente de cambio" y a cómo mejorar el método de trabajo de los programas de desarrollo de la comunidad. Sin embargo, aparte de estos factores intrínsecos que explican el poco éxito, también han habido cuestionamientos que se refieren principalmente a factores externos, como son la supuesta armonía de la comunidad, la actitud de los campesinos y el fin político de los diferentes programas.

Korten (1980: 3) anota varias limitaciones características del concepto y de la implementación del desarrollo de la comunidad: la aceptación de la estructura del poder existente como un hecho,

la falta de participación de la población, los pocos esfuerzos realizados para crear organizaciones locales independientes con capacidad para resolver problemas locales y para formular demandas al sistema social global, y el énfasis dado a la expansión de servicios sociales en vez de mejorar los ingresos rurales.¹²

En todas las discusiones sobre el desarrollo de la comunidad han habido dos polémicas fundamentales:

- la discusión sobre la actitud de resistencia al cambio de los campesinos,
- la crítica al supuesto básico de que la comunidad es un todo armónico.

La primera polémica se circunscribía a la discusión general sobre el cambio social y el rol de la educación (en su sentido más amplio). Por un lado, el desarrollo de la comunidad estaba fuertemente basado en un enfoque psicodinámico, que sostenía que un cambio de actitudes y valores del campesino antecede al cambio social. De allí, la fuerte incidencia en proyectos educativos como alfabetización, educación sanitaria, extensión agrícola, etc.

Por otro lado, varios críticos del desarrollo de la comunidad, proponían la necesidad de incentivos materiales, hasta en la necesidad de un cambio social que antecediera el cambio de actitudes (desde resistencia hasta aceptación). La resistencia campesina fue analizada como una actitud fatalista, individualista y conservadora. Para explicar la resistencia al cambio de los campesinos y, por consiguiente, el poco éxito de los programas de desarrollo de la comunidad, Erasmus (1968) desarrolló su teoría del "síndrome del encogido." Según él, el campesino es tímido, desconfiado, apático y no quiere relacionarse con gente de un *status* social superior, ya que está convencido de la escasez de todo lo material. No se puede esperar iniciativa o progreso de una persona que tiene este síndrome, este "cuadro patológico." Esa gente se encuentra generalmente en lugares aislados social y geográficamente, donde hay un deficiente sistema de transporte y comunicación y una agricultura de subsistencia.

De igual modo, Foster (1965) explicó la desconfianza y la resistencia al cambio por el hecho de que los campesinos sólo disponen

de un monto limitado y escaso de bienes. Esta escasez no se puede superar, sino a costa del otro. Por esto, nadie quiere avanzar individualmente, puesto que él que se apodera de una porción inadecuada de esos "bienes limitados," es despreciado y criticado. Foster llama a esta orientación "imagen del bien limitado," la que él mismo considera como un modelo de orientación cognitiva. Puesto que según él la orientación cognitiva del campesino no es realista, la actitud del campesino no puede aportar al desarrollo económico nacional.

Los dos planteamientos son ampliamente refutados por Huizer (1976 c: 92-127) y el problema de desarrollo ya no es visto como un problema netamente psicológico del campesino. Como ha mostrado Huizer, los dos antropólogos describen o califican el comportamiento de los campesinos, pero no explican claramente las motivaciones o las razones que hay detrás.

Dentro del marco del desarrollo de la comunidad ha habido una explicación conductista. Erasmus, pese a que sostiene que el cambio social no ocurrirá sin cambio de personalidades, atribuyendo todo el fracaso al estado mental del campesino, sugiere que debe haber una emulación competitiva individual y que los programas deben dirigirse hacia objetivos más materiales que mejoren los niveles de vida y de producción. Su solución conductista incluye también las sanciones y recompensas, cuando sugiere que "el fortalecer la clase media siempre que podamos, promoverá el tipo de sanciones sociales que aprobamos y que ayudarán a ampliar la base económica y a incrementar el deseo de una educación popular" (Erasmus, 1961: 319).¹³ En este sentido, Erasmus se incluye en la corriente de "necesidades sentidas," suponiendo, sin embargo, que exista una identidad entre las necesidades de los campesinos y las que tiene la sociedad en su conjunto. Por consiguiente, no son los campesinos, quienes expresan sus necesidades sentidas, sino que las agencias y los expertos deciden cuáles son estas necesidades de acuerdo a su concepto de desarrollo. También Foster sugiere que la solución está en una modificación de los aspectos del medio social, cuando dice que "al cambiar la orientación cognitiva a través de un cambio del acceso a oportunidades, el campesino actuará muy bien" (Foster, 1965: 310).

Huizer (1976 c), en su crítica a Foster y Erasmus, sostiene que gran parte de la "resistencia al cambio" de los campesinos es una actitud racional y conforme a la situación de represión en que encuentran. Asimismo, sostiene que esta resistencia puede interpretarse como "resistencia a cambios mínimos o que son básicamente inútiles" (ibid: 123).

De la misma manera, Vío Grossi, en una revisión crítica del desarrollo de la comunidad, describe la aproximación conductista como una forma de romper la

incomprensión (aparente) de los campesinos a través de la generación de necesidades que los movilicen hacia su satisfacción en la sociedad moderna. Estos métodos y técnicas deben desarrollarse a nivel local (...). Se busca partir de la satisfacción de las necesidades sentidas para llegar a las reales (esto es aquellas definidas por los grupos dominantes). Los instrumentos de acción deben así priorizar el consenso por sobre el conflicto para quebrar la resistencia al cambio a partir de la propia realidad campesina (Vío Grossi, 1982 b: 23).

Con ésto hemos tocado la crítica más acertada al desarrollo de la comunidad: la que refutaba la suposición de que la sociedad es un todo más o menos armónico. El desarrollo de la comunidad, durante muchos años, ha tenido como marco de referencia la idea de una comunidad tradicional armónica, donde existe una homogeneidad de intereses y donde la gente tiene una inclinación natural a la cooperación (para un análisis de algunas experiencias, véase Worsley, 1984:145-147).

En las Naciones Unidas, organismo patrocinador del desarrollo de la comunidad, surgieron a fines de los años 60, muchas críticas a esta hipótesis. En primera instancia, se limitaba la alternativa de basarse en los conflictos e intereses antagónicos existentes al interior de la comunidad, a buscar o estimular la promoción de nuevos dirigentes, incluso antagónicos (Huizer,1973). En un documento de las Naciones Unidas se sugería que "una estrategia más eficaz que la del consenso de la comunidad podría ser la de iden-

tificar de manera creativa a los individuos dirigentes, ayudándoles a cultivar sus dotes de dirigentes y crear nuevos grupos y organizaciones en torno a los mismos" (Naciones Unidas, 1971; apud. Huizer, 1973).

En América Latina han habido varias experiencias de desarrollo de la comunidad que, a nivel local, se basaban en la teoría del conflicto,¹⁴ como por ejemplo, la experiencia de Huizer (1964) en El Salvador y la de la Universidad de Cornell en Vicos, Perú (Holmberg, 1966).¹⁵ El trabajo de la Universidad de Cornell empezó en 1952, cuando Vicos todavía era una hacienda con relaciones semi-feudales de producción.

El proyecto empezó por cambiar el sistema de tenencia de la hacienda y acabó con las relaciones de trabajo obligatorio y gratuito. Esto significó una diferencia sustancial con los otros programas de desarrollo de la comunidad (véanse Korten, 1980; Worsley, 1984). No se partió de la noción de la homogeneidad de intereses en Vicos y tampoco se dejó sin alterar la estructura de poder, pues se realizó una "reforma agraria" a micro-escala. Recién años después, se planteó en América Latina la reforma agraria como una condición indispensable, para implantar el desarrollo de la comunidad (Huizer, 1966: 41).

La experiencia de Vicos superó así una limitación básica de los programas de desarrollo de la comunidad, porque partió de un reconocimiento de intereses conflictivos a nivel local (Holmberg, 1966; 1967).

Se planteó que Vicos como el resto de los pueblos rurales aislados de todo el mundo comienza "a sentir el impacto de la civilización moderna con fuerza acelerada y a participar cada vez más en los asuntos de la sociedad nacional" (Holmberg, 1966: 26).

Aunque la experiencia de desarrollo de la comunidad en el caso de Vicos supera en forma parcial las limitaciones que señala Korten (véase arriba), consideramos que la experiencia demuestra también las limitaciones del enfoque metodológico de la estrategia de desarrollo de la comunidad como tal. La eliminación de la estructura de poder de la hacienda bajo la modalidad de una "mini reforma agraria" sólo cambió las estructuras a nivel local. Al no exis-

tir la voluntad política de una reforma agraria a nivel nacional y general, la experiencia no tenía potencialidad para ser difundida. Tanto la participación, como la organización de los campesinos, eran comprendidas en el proyecto en forma restringida.

Se buscó primordialmente la participación de los campesinos en las actividades propuestas y elaboradas por los profesionales de la Universidad de Cornell. La organización de los campesinos estaba en función del proyecto y no en función del papel más amplio que juegan los campesinos en la sociedad global.

Sin embargo, las críticas al modelo de armonía y las experiencias concretas positivas, a nivel local como la de Vicos, ayudaron a plantear el problema de desarrollo rural dentro de un marco global y estructural. Es así que no sólo se proponían alternativas a nivel local o regional, sino que apuntaban también a la necesidad de analizar los programas, tomando en cuenta los conflictos existentes en la sociedad global. No cabe duda de que en estos avances en el trabajo de extensión rural y desarrollo de la comunidad, han influido el reconocimiento oficial y generalizado de que un cambio radical de la estructura socio-política (como por ejemplo, la reforma agraria) constituye una condición *sine qua non* para que la extensión tenga efecto.

Antes de tratar la reforma agraria, es necesario detenerse en una estrategia de desarrollo rural que ha sido difundida paralelamente en los años 50 y que, en sus limitaciones, tiene similitud con los primeros intentos de desarrollo de la comunidad. Nos referimos a la teoría de la difusión tecnológica.

3.4.2 Modernización tecnológica y teoría de la difusión.

Aparte de los programas de desarrollo de la comunidad, que utilizaban técnicas educativas para lograr la modernización agropecuaria, había en la década de los 50 muchos otros programas y proyectos de extensión agrícola que tenían como objetivo la modernización tecnológica. En sus aplicaciones, tanto del desarrollo de la comunidad como de la extensión agrícola, los proyectos se basaron en la teoría de la difusión.

En el modelo "difusionista" de la modernización no se partió de una homogeneidad del campesinado sino más bien se suponía una "diferenciación campesina" en términos de mayor a menor "aptitud para el cambio." Factores tales como el nivel educativo y la disponibilidad de recursos diferenciarían la "aptitud para el cambio" (véase Rogers, 1962).¹⁶

Según Van den Ban, llama la atención que personas que adoptan rápidamente ideas nuevas tengan frecuentemente características similares, independientemente de su nacionalidad y cultura (Van den Ban, 1971: 24).

En general, se atribuye a dichas personas las siguientes características (véase Rogers y Shoemaker, 1971: 185-191):

- Muchos contactos con extensionistas y con gente de afuera.
- Participan en todo tipo de asociaciones.
- Un uso intensivo de los medios de comunicación.
- Un buen nivel de desarrollo intelectual.
- Un ingreso y un nivel de vida relativamente altos.
- Una actitud positiva en relación al cambio en forma general.
- Una elevada norma de realización para sí mismos y una elevada aspiración para sus hijos.

Aparte de estas características, los autores mencionan también factores personales como por ejemplo, la edad y el nivel educativo.

Las características mencionadas han sido reveladas en el estudio de Rogers y Shoemaker (1971) que analizaron más de 2000 publicaciones sobre las prácticas de la difusión tecnológica.

En las experiencias de modernización tecnológica se ha visto que efectivamente, gente con explotaciones más grandes o con mayores recursos adoptan más rápidamente nuevas técnicas.¹⁷ Sin embargo, los teóricos de la modernización tecnológica no llegaron a las conclusiones lógicas de estas observaciones, en el sentido de que son, entonces, factores económicos y no psicológicos, los que influyen en la adaptación o no de innovaciones tecnológicas. En vez de relacionar estos factores económicos con la "resistencia al cambio" de los campesinos, siguieron desarrollando una teoría de la difusión, basada principalmente en explicaciones psicológi-

cas, con el objetivo de cambiar la actitud de los campesinos. Al igual que algunas corrientes de la educación de adultos, la teoría de la difusión sostenía que un cambio de actitud antecede al cambio social, en este caso de la tradicionalidad a la modernización.

Ciertamente nuestros críticos están en la libertad de interpretar la teoría del balance de trabajo-consumo como si fuera una romántica pintura del campesinado ruso parecida a las de los honrados campesinos franceses, satisfechos con todo y viviendo del aire como pájaros. Nosotros no tenemos ese concepto y creemos que ningún campesino rechazaría un buen pedazo de carne asada, un tocadiscos o inclusive un paquete de acciones de la Shell Oil Company si se le brindara la oportunidad de obtenerlos. Desgraciadamente, esas oportunidades no son frecuentes (Chayanov, 1979 a: 100).

Podemos preguntarnos: ¿Qué necesidad hay de "investigar" la aptitud positiva o negativa para innovar un determinado paquete tecnológico cuando el campesino no tiene con qué medios comprar este paquete tecnológico?.

Sin embargo, en vez de reflexionar en torno a esta pregunta, se trató de mejorar la teoría de la difusión, al introducir como técnica el estímulo que proviene del ejemplo. Para superar los obstáculos que se encontraron en la introducción de innovaciones tecnológicas se planteó la necesidad de trabajar con los "campesinos más avanzados" que como tal ya estaban acostumbrados a un manejo de técnicas agrícolas más modernas. El ejemplo que éstos dan al adaptar la innovación sería copiado por los campesinos más pobres. Wertheim llama a este principio "el apostar al fuerte" (Wertheim, 1970: 386). Wertheim menciona que estos campesinos "avanzados" son, generalmente, los campesinos más ricos, con un suficiente nivel de educación y con muchos contactos con gente urbana.

Por lo general, las innovaciones tecnológicas han tenido escasa difusión en los contextos de campesinos pobres tal como hacen ver

Wertheim y muchos estudios de caso (véase también una crítica reciente de Roy, 1982). Esto fue para los promotores de la teoría de la difusión una prueba de que los campesinos pobres son efectivamente resistentes al cambio. Sin embargo, los críticos han anotado que los campesinos pobres, bajo estructuras de tenencia de tierra desiguales y no teniendo acceso a los sistemas crediticios, no pueden seguir el ejemplo; que los campesinos pobres tienen las peores tierras sin riego y que bajo esta situación la innovación producirá efectos opuestos: enriquecimiento de los campesinos avanzados y empobrecimiento de los campesinos pobres (Wertheim, 1970: 388). Todo ésto no fue percibido por los defensores de la teoría de la difusión. Era según ellos la muestra de la resistencia del campesinado en vez de una exigencia clara de cambios estructurales. Las experiencias sobre la innovación tecnológica a través de la difusión espontánea continúan:

Las estrategias de investigación y extensión existentes, con su orientación hacia arriba y su corriente de difusión hacia abajo, no serán fáciles de erradicar, ya que están económica y políticamente ligadas de cerca a las élites burocráticas y políticas. Estas estructuras cumplen un propósito útil, ya que atraen fondos y articulan a los mayores y mejores agricultores con innovaciones generadas en redes internacionales y diseminadas a los países menos desarrollados (Roy, 1982: 83).¹⁸

Mucho más que en las experiencias de desarrollo de la comunidad, la teoría de la difusión redujo el problema del desarrollo a un problema de innovación tecnológica. La preocupación básica es el cambio cultural: de la tradicionalidad a la modernidad, y en este sentido, la teoría de la difusión tiene paralelos claros con el desarrollo de la comunidad.

En ambos enfoques se percibió como problema central la actitud del campesino considerada ésta como conservadora, apática y con resistencia al cambio. Ninguno de estos enfoques consideró factores económicos como ingreso, acceso a los recursos y tenencia de

tierra como impedimentos objetivos para lograr un "cambio de acti
tud."

La reforma agraria, que va a marcar la política agraria en América Latina en la década de los 60 se nutrió, entre otras, de las experiencias de estas primeras dos estrategias y de las respectivas evaluaciones y críticas.

3.4.3 Reforma Agraria.

La reforma agraria, como estrategia de desarrollo rural comenzó a ser un tópico político en la década del 60 en todos los medios oficiales (gobiernos nacionales y organizaciones internacionales), así como también en las organizaciones no-gubernamentales, los partidos políticos y los sindicatos, todos de diferentes orientaciones políticas.

Las razones de la creciente preocupación son diversas. Existe el consenso de que la preocupación de los diferentes gobiernos en América Latina por promover reformas agrarias, estimular cooperativas y reformar otras estructuras sociales y políticas que influyen sobre la producción agropecuaria, ha sido una consecuencia di
recta del triunfo de la revolución cubana en 1959 (Le Coz, 1976; Fals Borda, 1981 a; Flores, 1974 a).

La revolución cubana y el aumento de movimientos campesinos, moti
varon la declaración de la "Alianza para el Progreso" y la "Carta de Punta del Este" (1961) que proclamaron la reforma agraria para el continente latinoamericano.

Pero también las experiencias en el desarrollo de la comunidad ha
bían sacado a luz que sólo reestructurando la tenencia de la tierra, podía lograrse el desarrollo de la comunidad (véase Huizer, 1969).

Con esto no queremos decir, sin embargo, que la reforma agraria es un descubrimiento a raíz de experiencias con otras estrategias o a raíz del reconocimiento oficial del problema de la tenencia tan abismalmente desigual en América Latina.¹⁹ Mucho antes encontramos procesos de reforma agraria en el continente: México en 1917 y Bolivia en 1953.

La reforma agraria cubana (1959), lógicamente no forma parte de las reformas promulgadas con las directivas de la Alianza para el Progreso. Más bien, esta reforma fue la principal causante de haber motivado dicho proyecto político. La reforma agraria promovida por la Alianza para el Progreso, en realidad era una tentativa de evitar cambios estructurales radicales y de embotar los movimientos campesinos (véase Huizer, 1976 c). En la breve revisión de la reforma agraria, que a continuación daremos, nos limitamos a un análisis de los aspectos organizativos de la misma y dejamos de lado la discusión sobre los aspectos económicos.²⁰

Al revisar las reformas agrarias en América Latina encontramos por ejemplo, que en el lapso de 9 años de reforma agraria en Colombia (1962-1971), se habían expropiado en total 33 predios.

En términos de la superficie total de tierras aprovechables, esto significó el 0.4%. El 95% de las operaciones de adjudicación de la reforma agraria colombiana habían distribuido tierras baldías fiscales en zonas periféricas. El total de las familias beneficiadas fue 13.880 (Negre Rigol et al., 1976: 13). Igual sucedió en el Perú con la ley de la reforma agraria del gobierno de Belaúnde en 1964; en 4 1/2 años de aplicación de esta ley sólo 11.700 familias habían sido beneficiadas, mientras que en el mismo período hubo un aumento anual de 11.000 familias campesinas sin tierras (ibid: 90). Además, esta ley fue solamente aplicada en las zonas donde había fuertes movimientos campesinos.²¹ Lo mismo sucedió con la reforma agraria en Chile de 1962 que solamente afectó tierras marginales, combinada con algunas medidas de asistencia técnica.

De acuerdo con Flores (1974 a: 307) podemos decir que las reformas agrarias de los años 60 mostraron una diferencia sustancial entre los intentos oficiales expresados en las distintas leyes y su aplicación efectiva. A excepción de las reformas de Cuba (1959), Chile (1967) y Perú (1969), las reformas agrarias fueron marginales y en varios casos las relaciones de poder en las zonas rurales quedaron intactas.²² Además, la inversión en la actividad agrícola disminuyó y la presión campesina por una reforma agraria real aumentó (Horton, 1975: 216).

La sola distribución de la tierra y las aguas, si bien ha tenido consecuencias políticas y sociales importantes y ha propiciado también un aumento rápido en el consumo de alimentos de la familia campesina, no ha resuelto el problema del atraso agrícola ni el de los bajos ingresos de los agricultores:

Las reformas agrarias que se han detenido en la etapa de distribución sólo han andado la mitad del camino y con frecuencia han creado problemas nuevos que no han podido resolver. La distribución de la tierra debe marchar de la mano con una transferencia a fondo de recursos e insumos al sector agrícola (Stavenhagen, 1978: 74).

Flores menciona algunas condiciones indispensables para que se pueda llegar a un verdadero proceso de reforma agraria.

1. "Se debe afectar tierra productiva y su ingreso, más allá de una extensión que queda exenta de expropiación y que es determinada por consideraciones políticas disfrazadas como consideraciones económicas sobre el tamaño óptimo" (Flores, 1974 a: 312).
2. La ejecución de la reforma tendrá que hacerse rápida y masivamente. "En otra forma no generará el impulso necesario para que la economía ingrese en la etapa del crecimiento sostenido" (ibid: 312).
3. La reforma agraria "debe ser acompañada de vigorosas políticas de desarrollo dentro y fuera de la agricultura" (ibid: 313).

Existen diferentes propuestas para hacer una tipología de las reformas agrarias. Le Coz (1976: 12) define un proceso de reestructuración de la tenencia de tierra como una *reforma agrícola* cuando sólo en algunos sectores del país se lleva a cabo, o cuando se efectúa esencialmente una transformación de técnicas de cultivo. El concepto *reforma agraria* debe ser usado, según Le Coz, sólo cuando se lleve a cabo una total transformación de las estructuras de la producción.

Según Flores, una reforma agraria es una medida revolucionaria a la cual se recurre en último extremo. Para él todos los programas de reforma agraria, después de la Carta de Punta del Este, han ensayado todo tipo de sustitutos, han realizado cualquier cosa menos la reforma agraria. Lo que se ha hecho es falsear las reformas (Flores, 1974 a: 305).

Domike y Barraclough²³ señalan que en la actualidad los debates sobre política agraria no son entre los que proponen reformas y los que se oponen a cualquier cambio social, sino más bien:

los grupos políticos (...) estudiados están efectivamente escogiendo entre formas 'indirectas' y 'directas' de realizar reformas. Las reformas indirectas tratan de suavizar los conflictos sociales manteniendo inalterada la estructura del poder rural. El enfoque 'directo' exige la realización de reformas masivas en la estructura del poder rural con el fin de redistribuir los derechos, implantando nuevas modalidades para favorecer a los campesinos (Domike y Barraclough, 1974: 344).

Aparte de encontrar en América Latina un conjunto de reformas agrarias marginales, también han habido algunas experiencias importantes que sí lograron, temporal o definitivamente, un cambio radical de la tenencia de la tierra. Nos referimos, en primer lugar, a las reformas agrarias de México (1917) y de Bolivia (1953).

El análisis de estas experiencias tiene relevancia para nuestro caso, ya que ambas se desarrollaron en contextos campesinos con una fuerte presencia indígena. Aunque ambas experiencias se presentaron mucho antes de la reforma agraria cubana y los acuerdos de la Alianza para el Progreso, han sido de tanta importancia en el contexto latinoamericano, que las tratamos aquí brevemente.

La reforma agraria mexicana es por cierto la reforma más estudiada en América Latina. Entre 1910 y 1920, la movilización campesina bajo el liderazgo de Emiliano Zapata, conquistó la reforma agraria de 1917, en un proceso de lucha revolucionaria violenta.

Es a partir de esta fecha que con mayor o menor intensidad se comienza a distribuir la tierra.

Los antecedentes de la reforma agraria mexicana, los encontramos en el siglo XIX, sobre todo en los tiempos de Porfirio Díaz (1860), cuando las leyes de desamortización posibilitaron la liberación del mercado de tierras (Le Coz, 1976: 150-151). Esto permitió la modernización de los cultivos para los mercados exteriores. "Las consecuencias de esta renovación de la agricultura mexicana las pagaron las comunidades, ya que perdieron sus tierras (...) pasando (...) a suministrar la masa de mano de obra necesaria para la colonización de nuevas tierras" (ibid: 151).

En la Constitución de 1917 se anularon las enajenaciones de tierras realizadas después de 1856 en perjuicio de los ejidos. Desde este momento, sin embargo, se estableció una estructura de tenencia dual; por un lado, se aseguró la propiedad privada tomando en cuenta una superficie razonable y, por el otro, se aseguró la propiedad colectiva de los ejidos.

Fue, sobre todo, en torno a la noción de "lo colectivo" en el ejido que se dieron estrategias políticas diversas a partir de 1917. Unas veían en el ejido el germen del socialismo moderno, otras manejaban el ejido en perspectiva del provecho propio, en el sentido en que daba oportunidades para el surgimiento de nuevos caciques, quienes usaron la comisión ejidal como un instrumento político (ibid: 154).

En el período de Cárdenas (1934-1940), el ejido recibió un tratamiento preferencial: Cárdenas percibió el ejido como la base para el desarrollo económico del país. (Gutelman, 1983: 106). En el período de Cárdenas las últimas formas feudales de explotación fueron eliminadas, pero siguió respetándose el principio de la pequeña propiedad privada.

Aunque la entrega de tierras a los campesinos durante el gobierno de Cárdenas fue superior a todas las entregas juntas de sus antecesores, Gutelman considera que la creación masiva de ejidos bajo Cárdenas era una medida para controlar el descontento campesino. Con la atención al ejido se buscó "apacar la cólera popular y dar a los campesinos las migajas necesarias para mantener la

paz social" (ibid: 110). En el período después de Cárdenas bajó la atención preferencial hacia el ejido hasta nuevamente ser priorizado entre 1958 y 1970.

La organización ejidal ha promovido debates sobre todo en torno a la forma en que ésta se ha venido utilizando. Dumont y Mottin por ejemplo, comentan que no critican el principio del sistema ejidal sino el sabotaje de su financiamiento:

Amparados detrás del ejido, las fuerzas en el poder, los latifundistas poderosos, los banqueros y los industriales manipulan los presupuestos, administran a su antojo y a su favor toda la economía de la nación. Sin embargo, el ejido proporciona un discurso cómodo, en este país tan enmarañado en el mal desarrollo y enredado en sus justificaciones revolucionarias que poco a poco se ha vuelto totalmente esquizofrénico. Incluso cuando son sinceras, las 'élites' no distinguen entre el discurso y la realidad (Dumont y Mottin, 1982: 54-55).

La reforma agraria boliviana es otra experiencia que corresponde a la presión de las fuerzas campesinas. Igualmente, esta reforma fue parte de un proceso de cambio revolucionario de toda la sociedad.

En Bolivia se decretó la ley de la reforma agraria en 1953 como respuesta a la presión campesina. Aparte de la gran propiedad que controlaba más del 70% de las tierras del país, el resto estaba principalmente en manos de las comunidades campesinas (Le Coz, 1976: 181).

La gran propiedad fue afectada y se eliminó la hacienda. Se proyectó la organización de la producción en base a las comunidades indígenas, creando cooperativas de producción. Esto fue considerado fácil, pues había tradiciones colectivistas.

Sin embargo, en la práctica se veía una parcelación de las tierras al interior de las comunidades. Le Coz considera que el estancamiento de la reforma agraria se debe a "la incompatibilidad de naturaleza entre la comunidad sucesora de la época incaica y

la organización cooperativa que hace llamada a la técnica moderna" (ibid: 184).

Podemos añadir que, aparte de una "incompatibilidad de naturaleza" también hay una incompatibilidad organizativa entre la comunidad campesina y la cooperativa de producción, tal como fue implementada en Bolivia. La "organización sindical" no estaba basada en la organización comunal endógena, sino que fue impuesta como un órgano de intervención de la reforma agraria (Negre Rigol et al., 1976: 45-46).

El sindicato se convirtió en una organización paralela a la comunidad campesina en vez de ser una modalidad dinámica basada en la organización de la comunidad. El gobierno boliviano ya desde los años 50 ha tenido sumo cuidado en cortar de raíz cualquier intento de organización campesina independiente (ibid: 47).

La reforma agraria boliviana ha querido reconstruir el *status quo* de tenencia que la comunidad campesina poseía en 1900.

Según García, este proteccionismo legal se inspiró en una ortodoxia indigenista que idealizó o sublimó las estructuras comunales tradicionales y no se hizo un esfuerzo por dinamizar la estructura comunitaria (García, 1981: 606).

Las experiencias en la organización cooperativa al interior de la comunidad campesina "se fundamentaron en una concepción errónea y artificial del cambio (como operación promovida desde afuera y sin raíces internas en la comunidad) y se inspiraron en una superstición tecnológica (la de considerar que la revolución productiva en las comunidades atrasadas podía promoverse por medio de una simple introducción de la maquinaria agrícola)" (ibid: 607-608).

En base a experiencias en Oruro, García muestra que la comunidad campesina responde muy bien a los incentivos del cambio técnico-social, siempre y cuando se apele a la propia iniciativa interna y que se parta de una canalización de energías propias y de tradiciones de trabajo comunal:

En la elaboración de una teoría del desarrollo de las comunidades rurales atrasadas, desempeñará un papel tras-

cendente este esfuerzo de institucionalización de las tradiciones laborales de servicio comunal y ayuda mutua (...), tan desconocidas o francamente sub-estimadas aun en los países con fuertes estructuras comunales indígenas (ibid: 608).

En América Latina han habido otras dos reformas agrarias, que se desarrollaron en contextos políticos especiales: las de Cuba (1959) y de Nicaragua (1981). Al igual que en México y Bolivia, también en estas experiencias los campesinos han jugado un papel importante en la gestación de los proyectos.

La reforma agraria en Cuba se inició en 1958 antes de que fuera derrocado el gobierno de Batista en 1959. En las zonas controladas por las fuerzas revolucionarias fueron entregadas tierras a las familias campesinas. Se decretó que una familia tenía derecho a recibir 26.8 has., siempre y cuando estuviera trabajando la tierra. Opcionalmente se podrían tener hasta 67 has., debiéndose pagar la diferencia entre esta cantidad y el tamaño considerado como mínimo. La dotación de las tierras iba acompañada de créditos y de ayuda técnica.

Esto explica por qué la revolución cubana fue apoyada por los campesinos despojados de sus tierras que estaban regionalmente concentrados en la provincia del Oriente, donde sirvieron de sólida base a la lucha armada cubana (véase Huizer, 1976 b: 270).

Una particularidad de la composición de las clases sociales en el agro cubano en 1959 era que había una gran cantidad de obreros agrícolas que trabajaban en las plantaciones. Esta característica distinguió la situación inicial de la reforma agraria cubana de la mayor parte de las reformas en los otros países latinoamericanos y hasta cierto punto facilitó el proceso.

A partir de 1959, la reforma agraria ha tenido varias etapas. En la primera etapa se establecieron las normas de apropiación (hasta un máximo de 405 has) y las condiciones bajo las cuales no se expropiaba (por ejemplo, cuando la empresa era altamente productiva). Se consolidó la pequeña propiedad aparte de la creación de cooperativas (Le Coz, 1976).

En la segunda etapa (1963), se limitó la propiedad privada a 67 has. y el resto de las tierras quedó en manos del estado en "las granjas estatales." Así, el 24% de las tierras continuó en manos de campesinos y el 76% pasó definitivamente al estado (Negre Rigol et al., 1976: 60).

En las modificaciones posteriores se estimularon diferentes modalidades de organización colectiva entre los pequeños campesinos: la asociación campesina, la cooperativa de créditos y servicios y las sociedades agropecuarias.

En la incorporación del campesinado al proyecto revolucionario se han cometido varios errores que provocaron, durante los primeros años de la revolución cubana, la resistencia de los campesinos. Rodríguez (1981: 671), menciona por ejemplo, que cuando se quiso expropiar a los terratenientes que habían prestado ayuda directa o indirecta a la actividad contrarrevolucionaria, se afectó también a muchos campesinos. Se decidió consultar a los campesinos pobres y medianos y en reuniones con la ANAP (Asociación Nacional de Agricultores Pequeños) se llegó a la conclusión de que no se les debía afectar (ibid: 671).

La política oficial hacia los campesinos fue la de no apresurar el proceso de organización cooperativa. Se empezó a "experimentar con nuevas formas de cooperación que respondían a la realidad del proceso de reestructuración socialista del sector agrícola en Cuba" (Fals Borda, 1981 a: 106). Así, surgieron diferentes formas organizativas que correspondían a las diferentes tareas económicas, políticas y sociales de los productores campesinos.

También Nicaragua ha conocido una reforma agraria en los años 60. Dicha reforma, decretada en 1961 e iniciada en 1963 por el Instituto Agrario Nicaragüense, no pudo detener los movimientos campesinos, que se presentaron principalmente en el norte del país.

En esta zona se organizó la primera cooperativa del país que fue destruida por la guardia nacional en 1964 (Cortés, 1984). El gobierno de Somoza pretendió mantener el poder económico y político con algunos programas de colonización que debían dar las tierras no explotadas de la frontera agrícola a campesinos despojados de sus tierras en la zona algodonera. Sin embargo, la reforma agra-

ria recién comenzó después de una lucha armada prolongada, con participación campesina, que llevó al Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) al poder, en 1979.

La reforma agraria nicaragüense es, en América Latina, la experiencia más reciente de reformas agrarias como parte de un proceso de cambio revolucionario.

La enorme concentración de riqueza en manos de la familia Somoza con algunas familias allegadas, hizo que inmediatamente después de la toma del poder, el Estado controlara al confiscar las tierras de la familia de Somoza y sus allegados, el 20% de todas las tierras (MIDINRA, 1983: 62).

El informe sobre la situación agraria en 1970 arrojó que el 32.7% de los productores agrícolas no tenían tierras; que el 24.8% tenía menos de 4 has. lo que significaba el 1.6% de la superficie total y que el 0.9% de las familias poseían más del 41.2% de la superficie total (ibid: 40).

La reforma agraria, aparte de haber afectado los bienes de Somoza y sus allegados, afectó a los terratenientes ociosos, ineficientes o rentistas, a propietarios que abandonaron sus fincas y a propietarios de tierras en las que se encontraban ubicados los campesinos en cooperativas (ibid: 26).

En perspectiva, la reforma agraria descansa sobre el desarrollo cooperativo y la propiedad estatal. "El Area de Propiedad del Pueblo es considerado el eje fundamental y punta de lanza de la transformación del agro, con un peso cercano al 20% del producto interno bruto agropecuario" (Mayorga, 1982: 116). El sector cooperativo está propuesto como el sector de mayor peso en la producción agropecuaria en el orden del 40% al 50% (ibid: 116).

La organización social de la producción descansa entonces, fundamentalmente, en la organización cooperativa. En el actual estado de la transformación nicaragüense, la mayoría de las cooperativas son de crédito y de servicios en las que están organizados principalmente los campesinos. Las cooperativas de producción, que forman todavía el sector organizativo de menor significación numérica, agrupan en la mayoría de los casos a los ex obreros agrícola-

las. En la actualidad se buscan formas de mejorar la posición de los campesinos pobres con insuficientes medios de producción y que son socios de las cooperativas de crédito y de servicios. A través de por ejemplo, la entrega de tierras para la producción colectiva, se espera que en estas cooperativas el campesino pobre obtenga bases económicas que le permitan tener un poder igual en relación a los socios con suficientes medios de producción propios. De esta manera se trata de evitar que las cooperativas de crédito y de servicios sean controladas por los campesinos ricos, tal como ha sido la experiencia en varios casos (véase apartado 3.4.4).

La reforma agraria de Nicaragua está en pleno proceso y los avances cambian los datos estadísticos y la política específica en forma continua, por lo que no es posible hacer apreciaciones evaluativas más detalladas.

Terminaremos esta revisión con otras dos experiencias de reforma agraria. Aunque no formaron parte de un proceso de cambios revolucionarios, las reformas agrarias de Chile (1967) y del Perú (1969) pueden ser consideradas como proyectos radicales en tanto afectaron la gran propiedad de la oligarquía rural tradicional.

En Chile, en 1955, de las 345 mil familias campesinas, 165 mil no poseían ninguna tierra y entre las familias que sí tenían tierras, la distribución fue sumamente desigual (Chonchol, 1981: 749). El 2% de los propietarios poseía el 73% de la tierra, y el 50% de las unidades (los minifundistas) tenían sólo el 1% de la tierra (Negre Rigol et al., 1976: 77).

Aunque se decretó una ley de reforma agraria en 1962, ésta no tuvo mayores consecuencias pues faltaba la voluntad política para realizar una verdadera reforma.

El gobierno democristiano de Frei (1964), avanzó más en la reforma agraria pero tampoco logró beneficiar a la gran masa campesina (se afectó el 18% de la superficie total, beneficiando a algo más de 28.000 familias campesinas). Pero las leyes decretadas y las actividades realizadas entre 1965 y 1970 son el inicio de cambio del tradicional panorama agrario chileno (Chonchol, 1981: 751). Podría decirse que el auge de la sindicalización y las demás orga

nizaciones campesinas bajo el gobierno de Frei generaron una "revolución de expectativas" en el campesinado (Negre Rigol et al., 1976: 79). Por primera vez la mayoría del campesinado veía perspectivas de mejoramiento, pero éstas no alcanzaban sino a una parte reducida de la masa campesina.

Los cambios agrarios promovidos por el gobierno de la Unidad Popular de Allende fueron más profundos y con un ritmo de expropiación más acelerado que en el período anterior (Barracclough y Fernández, 1974: 36-97).

En el gobierno de Frei se expropió 1319 predios entre 1965 y 1970, mientras que el gobierno de Allende alcanzó entre 1971 y 1973 un total de 4490 predios expropiados (Chonchol, 1981: 757).

Aunque hubo un incremento muy significativo, en términos cuantitativos, de campesinos organizados en el período del gobierno de Allende, la experiencia de participación campesina a través de los consejos campesinos no ha sido del todo positiva. Tanto Barracclough y Fernández (1974: 211), como Chonchol (1981: 766), mencionan que los campesinos organizados se enfrentaron en muchos lugares con la ineficacia del Estado y el burocratismo de los funcionarios.

Entre la población indígena, la participación campesina llegó a alcanzar un mayor desarrollo. Los Mapuches se habían ido organizando en organizaciones y asociaciones propias y lograron recuperar mucha tierra con el apoyo del gobierno de la Unidad Popular. Además, lograron una nueva ley indígena que primordialmente fue elaborada por la base social interesada. No se logró definir ni aplicar una política coherente en cuanto a participación campesina se refiere para el sector de pequeños agricultores no indígenas (Chonchol, 1981: 767).

En el Perú, la reforma agraria del gobierno del general Velasco Alvarado, quien llegó al poder después de un golpe militar en 1968, cambió radicalmente la reforma agraria marginal del gobierno de Belaúnde. Aunque tampoco en este caso se trató de un cambio revolucionario, la reforma agraria de Velasco fue una clara respuesta al descontento social y a la incidencia de movimientos campesinos en toda la década de los 60. La reforma agraria de

Belaúnde no logró controlar los movimientos campesinos y, los militares, al tener que reprimir estos movimientos ejecutaron una reforma que acabó en un tiempo corto con el latifundismo en el Perú. Sin embargo, debido al poco beneficio que obtuvieron los campesinos en grandes partes del país y al fracasar los intentos de incorporar a los campesinos en organizaciones gremiales controladas por el Estado, la reforma agraria peruana de 1969 no logró sus propósitos enunciados (véase capítulo 5, apartado 5.2., para un análisis más detallado de la reforma agraria del Perú).

La expropiación de tierras a los grandes terratenientes y su adjudicación a campesinos sin tierra o con poca tierra, bajo diferentes modalidades organizativas, es la estrategia más radical. En casi toda América Latina se han decretado leyes de reforma agraria después de 1960, pero dichas leyes no han significado "verdaderas reformas agrarias."

Las reformas agrarias que han tenido efectos profundos sobre la estructura de la tenencia de la tierra no son las reformas agrarias promovidas por la Alianza para el Progreso, sino aquellas que se han dado a pesar de ésta. Las reformas agrarias brevemente revisadas en este capítulo son reformas que han respondido a expectativas populares, como el caso chileno, o fueron respuestas a movilizaciones campesinas y descontento social a gran escala.

Pero cualesquiera sean la amplitud y el ritmo de la transformación de las estructuras agrarias y el grado de resistencia de las fuerzas conservadoras (...), la reforma agraria ha dejado de ser un mito en el subcontinente latinoamericano. Realizada en forma radical (...), resueltamente emprendida en algunos países, tímidamente esbozada en otros, es probable que para las fuerzas revolucionarias de América Latina se esté convirtiendo en un tema de combate históricamente superado (Gutelman 1983: 12).

En las experiencias realizadas en América Latina se ha visto que los problemas organizativos del campesinado han sido los problemas más difíciles de resolver.

A pesar de que han habido reformas agrarias bastante radicales en cuanto a la expropiación de tierras de los latifundistas, ésto no ha significado que se hayan mejorado automáticamente los niveles de vida de los campesinos pobres. En el caso peruano por ejemplo, la reforma agraria no llegó a muchas comunidades campesinas como política de desarrollo rural (véase también Caballero y Alvarez, 1980: 89).

Los procesos de reforma agraria que hemos revisado brevemente han ido acompañados de la creación de cooperativas. También en los países donde las reformas agrarias no han significado mucho más que la promulgación de leyes, se ha promovido la creación de cooperativas. En el siguiente apartado presentaremos algunos apuntes sobre el cooperativismo, por la importancia que, desde diferentes ángulos, se ha querido dar a esta forma organizativa.

3.4.4 Cooperativismo.

Fals Borda (1981 a: 84) encuentra la política cooperativa en América Latina "un caso trascendental de colonialismo intelectual," porque la práctica cooperativa en América Latina, en casi la mayoría de los casos, recogió sólo una versión del movimiento cooperativo que nació a mediados del siglo pasado en Europa.

Ideado inicialmente como un proyecto político socialista, casi desde un comienzo se abandonaron los principios originales de la cooperativa percibida como una comunidad autónoma de trabajadores que producían colectivamente y distribuían equitativamente. Al abandonar estos principios se dio paso al cooperativismo moderno, ajustado al capitalismo liberal (ibid: 90).

Las prácticas de organización cooperativa en el área rural han sido principalmente cooperativas de crédito y de servicios. Este tipo de cooperativa ha servido sobre todo a los campesinos de mayores recursos, ya que el campesino-socio de la cooperativa- que tiene tierras insuficientes para garantizar su subsistencia tendrá mucho menor utilidad para recibir créditos, servicios de comercialización y asistencia técnica que, por ejemplo el campesino rico. Este último verá reforzada a nivel local su situación económica y política con la cooperativa. Cuando la cooperativa

se desarrolla a nivel de una comunidad rural entera, vemos que la estructura de control sobre las actividades de la cooperativa, se desarrolla en forma paralela a la estructura de control de la comunidad (véase también la descripción en 3.4.3 de la reforma agraria oliviana). Los socios más pobres, rara vez tienen voz y a menudo ni siquiera tienen acceso a todos los servicios de la cooperativa (Korten, 1980: 2). La cooperativa, afirma Korten, en muchos casos, ha sido una creación impuesta del gobierno para promover estrategias políticas agrarias y para facilitar al gobierno el control sobre los mercados, en vez de ser una creación voluntaria de individuos para mejorar su poder de negociación en el mercado.

Las cooperativas promovidas en América Latina, en su mayoría, tienen esta característica. No es una política que promueva la cooperación rural, sino un intento para mantener el *status quo* (Fals Borda, 1981 a: 99).

Con las experiencias de desarrollo de la comunidad y con el intento de modernizar las agriculturas tradicionales se reconoció que sólo con acciones educativas y de innovación tecnológica, no se podría resolver el problema del hambre y aumentar la productividad. Se definió la urgencia de reformas agrarias y la necesidad de nuevas formas organizativas.

Aunque en la década de los años 60 la cooperativa era para los terratenientes sinónimo de socialismo, para aquellos que tenían una visión más amplia, la cooperativa parecía la solución ideal: "Era eminentemente social, pero también perfectamente compatible con la manutención de la propiedad privada" (Worsley, 1984: 147, la traducción, suplida).

En los países socialistas, donde la cooperativa fue considerada como un paso hacia una agricultura socializada, se reconoció que la cooperativa podía ser orientada en otras direcciones. La cooperativa no era intrínsecamente socialista, ni tampoco redistributiva, porque estaba basada en la empresa privada (como unidad de propiedad y de producción) y porque era una forma de cooperación con la que no se amenazó la tenencia desigual de la tierra (ibid: 147).

De esa manera, la organización cooperativa pudo ser una alternativa a experiencias de desarrollo de la comunidad, dejando inalterada la estructura del poder local y bajo una modalidad política más sofisticada; se dio la impresión de que todos los productores agrícolas, independientemente del tamaño de su explotación, se beneficiaban con la cooperativa, cuando a la vez se reforzaba la desigualdad existente mediante la cooperativa.

Al igual que la reforma agraria, la organización cooperativa ha generado un potencial de organización campesina independiente, mientras que éste era el propósito que precisamente se trató de evitar. Las nuevas experiencias organizativas se basan en un sistema de valores culturales y sociales diferentes del sistema de valores dominantes. Wertheim considera que es éste el momento dialéctico que puede ser el inicio de un proceso de cambio revolucionario (Wertheim, 1970: 150).

3.4.5 Revolución verde.²⁴

En la búsqueda de estrategias de desarrollo que no alteraran la estructura del poder existente, el desarrollo de semillas altamente rendidor en México y en las Filipinas,²⁵ parecía proveer la panacea para el problema del desarrollo rural. Las semillas prometieron un aumento verdaderamente espectacular en la producción y en la productividad. En conjunto con el resto de insumos requeridos se comenzó la promoción de las semillas bajo una estrategia que fue denominada: la revolución verde.

Esta estrategia suponía que, a través de la introducción de semillas altamente mejoradas de arroz, de maíz, de trigo y de otros cultivos, que pertenecen al paquete de granos básicos, se cambiaría en forma espectacular la situación del subdesarrollo rural. Además, se terminaría con la pobreza rural y con la escasez crónica de alimentos. En otras palabras, la introducción de estas semillas provocaría una verdadera revolución técnica; una revolución que sin necesidad de cambiar las estructuras sociales de dominación y explotación (supuestamente una "revolución roja") resolvería el problema de desarrollo por los altos rendimientos de los cultivos; es decir, una "revolución verde."

Se planteó, entonces, el desarrollo rural nuevamente como un problema tecnológico a solucionarse con cambios en la tecnología usada. No es, sin embargo, y no lo fue en el momento en que se ofrecieron las nuevas semillas, ningún milagro que técnicamente pueda aumentar la productividad de algún cultivo en forma espectacular.²⁶ Tampoco pareciera, a partir de dichas experiencias, ser mayor problema que el cambio tecnológico pueda contribuir en forma sustancial a aumentar la producción de alimentos para abastecer de suficientes alimentos al mercado nacional. Sin embargo, hasta ahora, la revolución verde no ha podido mejorar los niveles de vida de la gran mayoría de campesinos en los países del Tercer Mundo y esto es lo que pretendían todos los programas.

México llevó la bandera de vanguardia en los experimentos tecnológicos que serían la base para la revolución verde. "La producción de trigo que permanecía estancada alrededor de 400.000 toneladas (entre 1930 y 1950) se triplica en seis años, entre 1950 y 1956" (Dumont y Mottin, 1982: 43). México volvió a ser exportador de trigo. Pero, como Dumont y Mottin observan, el rendimiento de los cultivos básicos, del maíz y del frijol, se estanca en la patria de la revolución verde: "...en 1960, el 83% de los agricultores pueden mantener a su familia en un nivel de subsistencia, o incluso de infrasubsistencia" (ibid: 44).²⁷ Mientras tanto la revolución verde ya se extendió a Asia del Sur donde en las Filipinas, Pakistán, Indonesia, la India y Vietnam se introdujo el "arroz milagro" (Wertheim, 1970: 397-401).

En una evaluación de la revolución verde, Pray generaliza algunas experiencias obtenidas con ésta (Pray, 1982: 29-39):

1. Las nuevas variedades de trigo y arroz fueron adoptadas a un ritmo excepcionalmente rápido en las regiones donde resultaron técnica y económicamente superiores a las variedades locales.
2. Ni el tamaño ni la tenencia de la tierra ha sido un obstáculo serio para la adopción de nuevas variedades de alto rendimiento.

El aumento producido en la producción mundial debido a las variedades de alto rendimiento, es un aumento considerable que "ha pro

vocado una reducción de precios que no habría sido posible sin las variedades de alto rendimiento" (ibid: 31). El precio menor, continúa Pray, beneficia a los consumidores: la población urbana, las familias rurales no agrícolas y los peones agrícolas, puesto que estos grupos incluyen a los sectores menos favorecidos de la sociedad y puesto que gastan la mayor parte de su ingreso en alimentos. Esta baja de precios ha tenido efectos positivos considerables en la distribución del ingreso en dichos países.

Que los cultivos se hayan mecanizado y que ésto haya reducido la demanda de mano de obra, es una tendencia independiente y no es efecto de la introducción de las variedades de alto rendimiento. Que la revolución verde haya contribuido a un empeoramiento de la distribución del ingreso rural tampoco es producto de la innovación tecnológica sino de la "inequidad estructural existente." Pray sostiene además, que "no hay pruebas de que existan economías de escala que den a los grandes agricultores ventaja sobre los pequeños en el uso de esta tecnología" (ibid: 32).

Desde varios ángulos queremos hacer algunos apuntes críticos a la revolución verde.

Aspectos tecnológicos.

El uso de las semillas de alto rendimiento da los resultados prometedores siempre y cuando se usen también: fertilizantes, insecticidas, plaguicidas y si se dispone de agua para riego y buena tierra. En la medida en que la revolución verde pretende ser también una estrategia de desarrollo que solucione los problemas de producción del campesino, casi no le ha sido posible cumplir con este propósito. Vemos que en muchos casos el campesino dispone de las peores tierras, tiene relativamente pocos terrenos con riego y no tiene los recursos económicos para comprar los insumos necesarios para obtener un alto rendimiento.

A nuestro entender, los factores indicados arriba son factores independientes que no invalidan la tecnología de la revolución verde como tal; pero estos factores sí invalidan la revolución verde como una estrategia para resolver la pobreza campesina. Para el campesino, en muchos casos, existen problemas tecnológicos priori

tarios (riego, mejoramiento de tierras) que tendrán que ser resueltos, antes de que la tecnología de la revolución verde pueda ser usada por los campesinos.

Aspectos económicos.

La tecnología moderna requiere calificación, crédito y capital. "Por tanto no debe sorprender que, en los países en desarrollo, la tecnología se concentre en ciertas zonas privilegiadas y en manos de las clases sociales privilegiadas" (Stavenhagen, 1978: 53).

Además, la mayor parte de los países del Tercer Mundo declaran dar prioridad, con su asistencia técnica y el sistema crediticio, al pequeño agricultor. Sin embargo, en la práctica, estos mismos países dan prioridad a la agricultura capitalista por sobre la agricultura campesina. Las obras de irrigación, carreteras, electrificación, etc., se concentran en las zonas ya privilegiadas donde no está concentrado el grueso de los campesinos. Hewitt de Alcántara demuestra que el sistema crediticio a través de los bancos estatales para la modernización agrícola en Sonora (México) resultó muy útil para los grandes terratenientes, en la obtención de créditos a corto plazo y con tasas especiales de interés. Estos créditos, reservados para los pequeños propietarios, fueron captados por los terratenientes en el momento en que el Banco Nacional de Crédito Agrícola ya no trabajaba en forma directa con los minifundistas, sino a través de bancos privados y uniones de crédito (Hewitt de Alcántara, 1978: 133). La misma autora, igualmente, hace ver que los grandes terratenientes presionaban exitosamente para que se les otorgara un precio de garantía muy elevado para la producción de trigo, lo que "representaba un gran subsidio para los cultivadores de trigo, ya que el precio internacional era muy inferior" (ibid: 137). Todo lo anterior invalida a la revolución verde como estrategia de desarrollo rural por existir un acceso diferencial muy acentuado a los recursos indispensables para el uso de la referida tecnología, haciendo que los grandes agricultores se aprovechen de la tecnología de tal manera que aplasten aún más al pequeño campesino. Si la revolución verde propiciara estas condiciones, tendría que ser orientada (igualmente

te), en forma específica y con los recursos necesarios para que esto signifique para los campesinos pobres una solución a su problema de producción y de pobreza (Pearse, 1980: 24).

Aspectos sociales.

Según Stavenhagen (1978: 53), la revolución verde ha contribuido a la concentración de la riqueza y a una mayor desigualdad en la distribución del ingreso. La tecnología de la revolución verde conlleva un conjunto de riesgos mayores en comparación con la tecnología tradicional. Sobre todo la deficiencia de agua puede, al no contarse con sistemas de riego, hacer fracasar la cosecha. En este caso no podrán ser devueltos los créditos y el campesino que dará endeudado con el banco. En el transcurso de pocos años, el campesino podrá encontrarse obligado a vender sus medios de producción a los campesinos y agricultores más ricos que tienen una capacidad de reserva mayor para soportar los riesgos naturales. Esta es la experiencia generada en un conjunto de evaluaciones de las prácticas de la revolución verde.²⁸

Hewitt de Alcántara concluye que para México "la introducción de una tecnología de capital intensivo en una situación de distribución extremadamente desigual del poder político tiende a concentrar ese dominio en unas cuantas manos, cada vez menos" (Hewitt de Alcántara, 1978: 297).

La revolución verde ha tenido algunos efectos importantes; en definitiva, ha aumentado los alimentos disponibles para alimentar a los consumidores urbanos, aunque hay también autores que sostienen que este incremento en varios países ha sido sólo temporal. Después de unos años la situación de deficiente producción alimenticia se restableció (Feder, 1976: 347).²⁹

Además, la revolución verde ha generado una mayor concentración de la tenencia de la tierra ya que las utilidades de los agricultores comerciales y de los empresarios urbanos fueron invertidas en forma creciente en tierra agrícola a costo del campesinado (ibid.).

Se obtuvo el resultado que podría haberse esperado porque "resulta irracional tratar de modificar las técnicas sin analizar pre-

viamente las estructuras sociales" (Le Coz, 1976: 43).

Para que las tecnologías nuevas efectivamente puedan mejorar los niveles de vida de los campesinos, éstos tendrán que tener acceso a los recursos indispensables (tierra y agua) y tener una seguridad mínima contra los riesgos que genera la actividad agrícola. El bajo grado de capitalización de los campesinos hará difícil que logren, en forma individual, conseguir y controlar las condiciones necesarias mínimas, para que puedan beneficiarse de las nuevas tecnologías. El atraso acumulado hace necesario que en el plano tecnológico se dé prioridad sobre tecnologías intensivas en mano de obra y con bajos requerimientos de capital que permita mejorar las formas de cultivo tradicionales (Stavenhagen, 1978: 53; véase también Hewitt de Alcántara, 1978).

En la década de los 70 nació la idea de la tecnología apropiada. Específicamente orientadas al campesino pobre, las corrientes de la tecnología apropiada plantearon la necesidad de una revisión completa del problema tecnológico en relación al desarrollo rural. A continuación, haremos una breve revisión de estas corrientes por la importancia que se les ha dado y sigue dando en programas de promoción rural y educación popular.

3.4.6 Tecnología apropiada.

Las experiencias con la revolución verde en el campo agrícola, la publicación del informe del Club de Roma y la política tecnológica de la revolución cultural en China,³⁰ marcaron el inicio de una reflexión profunda sobre los alcances de la innovación tecnológica occidental para resolver los problemas de desarrollo rural.

El informe del Club de Roma señaló que los efectos sociales de la revolución verde han sido: desempleo, mayor migración y que tal vez haya provocado una desnutrición mayor por la disminución del ingreso. En México decayó el número de días trabajados por obrero agrícola sin tierra entre 1950 y 1960, de 194 días a 100 días. Esto provocó una disminución del ingreso real de US\$68 a US\$56. El incremento de la producción agrícola del 5% anual entre 1940 y 1960, provino del 3% de las unidades agrícolas (Meadows,

1972: 154). Así, la revolución verde incrementó la desigualdad allí donde se la introdujo en un contexto de desigualdad económica. El informe del Club de Roma podría haber insistido a partir de sus evaluaciones en la necesidad de cambios sociales radicales primero, para evitar que la innovación tecnológica sólo generara una situación rural peor. El informe apuntó a las limitaciones del crecimiento económico a nivel mundial sosteniendo que la innovación tecnológica no tendría posibilidad de afrontar el problema central: el crecimiento exponencial. Demostró que el crecimiento está limitado en base a la combinación de factores como: el crecimiento poblacional, la producción de alimentos, la industrialización, la contaminación ambiental y el agotamiento de los recursos (ibid: 29).

El informe provocó la publicación de muchos artículos y trabajos que sustentaban lo planteado por el Club de Roma o que lo criticaban. Los críticos encontraron en el debate sobre el crecimiento demográfico y el necesario aumento de la producción de alimentos, un nuevo disfraz malthusiano (Cartay, 1973: 6; Flores, 1974 b: 288).

A la vez surgieron las críticas al desarrollo tecnológico en los países occidentales, ya que éste no mejoraba la calidad de vida sino que servía sólo para la acumulación capitalista. Se advirtió la necesidad de crear tecnologías apropiadas baratas, al alcance de todos y con capacidad para ser utilizadas a pequeña escala y compatibles con la necesidad creativa del hombre (Schumacher, 1982: 30). El trabajo de Schumacher *Lo pequeño es hermoso* ha tenido sin duda una influencia fuerte en la reflexión sobre el desarrollo tecnológico en medios académicos y programas de desarrollo. Si Schumacher puede ser considerado como romántico, característica que él mismo reconoce (ibid: 134), sus seguidores que promovían las alternativas tecnológicas con un "rostro humano" en países del Tercer Mundo, lo hicieron a partir de un rechazo de la tecnología occidental y de los efectos negativos que había conllevado esta tecnología en los países occidentales (entre otros: contaminación ambiental, agotamiento de recursos y alienación). Sin embargo, es evidente que la "felicidad de lo natural" no podría dar respuesta a los problemas del Tercer Mundo. Los proble-

mas son diferentes y las soluciones tecnológicas también.

Schumacher hace una comparación de la tensión en que vive, por un lado la gente en Alemania y los Estados Unidos y por otro, la gente en Birmania, donde existe "una enorme cantidad de tiempo para el ocio, realmente como para disfrutarlo con creces (...). El hecho cierto es que el peso de la vida descansa mucho más livianamente sobre sus espaldas que sobre las nuestras" (ibid: 131).

Estas apreciaciones románticas han dejado su efecto en la forma como se introdujo la tecnología apropiada en las áreas rurales.

A partir de una evaluación de la tecnología occidental, se planteó que el Tercer Mundo no debía seguir el ejemplo de la "tecnificación a lo occidental." El remedio para el problema del desarrollo rural en el Tercer Mundo residía entonces en la promoción de la tecnología apropiada. Nuevamente el problema del subdesarrollo es reducido a un problema tecnológico. No se previó que pronto la tecnología apropiada iba a ser la nueva mercancía de las transnacionales y de los organismos de asistencia técnica, que paternalistamente advirtieron lo "inapropiada" que es la tecnología moderna e introdujeron la tecnología apropiada, promoviendo, por ejemplo, el uso de estiércol a los campesinos, como si fuera una novedad para ellos (véase por ejemplo, Altieri, 1983).

La discusión sobre alcances y limitaciones de la innovación tecnológica no se limitó a apreciaciones moralistas y románticas. Sobre todo, la revolución cultural china revisó los esquemas y estrategias tecnológicas apuntando a la dimensión política de la planificación tecnológica.

En la revolución cultural china no se tomó la tecnología como si fuese neutral, tal como a menudo ha sido sustentado en las estrategias de modernización. Se entendió que hay una relación entre la tecnología a usarse y los objetivos sociales que se perciben (Wheelwright y McFarlane, 1970: 162).

Sin embargo, la tecnología transferida del mundo occidental a los países del Tercer Mundo no es adecuada a las exigencias de éstos, porque "la investigación de desarrollo, centralizada como está, no se plantea las cuestiones pertinentes a las necesidades de desarrollo de los países pobres. Su único objetivo es la solución de

los problemas del mundo desarrollado" (Amin, 1974: 49).

Debido a la formación profesional en los países del Tercer Mundo con una orientación occidental, los profesionales aprenden más de los problemas occidentales que de la problemática nacional y de las soluciones tecnológicas posibles. Un zootecnista en el Tercer Mundo aprende por ejemplo, cómo se comporta una vaca importada en diferentes alturas y en diferentes climas en su país, pero no saldrá a investigar cómo se comporta esta vaca bajo las condiciones que le pueden ofrecer la mayoría de los campesinos. Asimismo, tampoco posee conocimientos sistemáticos sobre la vaca nativa.

He aquí un dilema para los países subdesarrollados: por un lado deben

establecer en gran escala tecnologías apropiadas que no necesitan mucho capital, que pueden crear grandes oportunidades de empleo y que no requieren cambios cuantitativos en las habilidades." Y por otro, "en nuestros esfuerzos por llegar a ser una nación desarrollada que controla su propio destino, nos enfrentamos con la necesidad de introducir tecnologías complejas altamente basadas en la ciencia y cuya indigenización requiere altos niveles de formación científica y tecnológica (Behrman, 1979: 103).

Aunque el dilema está planteado en forma acertada, queremos advertir que no puede ser interpretado como una disyuntiva entre tecnologías simples versus tecnologías complejas. Concebimos que las estrategias que ofrecen en forma apropiada alternativas de solución para el desarrollo rural en el contexto campesino son sumamente complejas y requieren de investigación científica fundamental. No se trata entonces de declarar como inapropiados los conocimientos acumulados en los diversos centros de investigación en el mundo entero, sino las aplicaciones técnicas de estos conocimientos que responden a realidades particulares. Amin considera que la respuesta a los problemas específicos del Tercer Mundo no pueden provenir sino del mismo Tercer Mundo. En este sentido

"los objetivos de la investigación autónoma no sean más imitar, sino asimilar para inventar" (Amin, 1974: 50). El dilema se plantea entonces como un problema de la política educativa y de investigación, regida por objetivos sociales y económicos autónomos.

No se trata de que los países del Tercer Mundo recorran nuevamente la trayectoria gradual del desarrollo tecnológico de los países capitalistas (estos conocimientos en principio son conocimientos universales), sino de que tengan acceso a estos conocimientos para diseñar las alternativas de solución más adecuadas a sus problemas específicos.

Para los sectores rurales que cargan el peso de la pobreza y para quienes se proponen estrategias de desarrollo rural para aliviar sus problemas, lo anterior significa que deben tener acceso a los conocimientos científicos. Plantear que la política tecnológica corresponde efectivamente a sus necesidades, significa que se incluye a los campesinos en los procesos que generan los nuevos conocimientos, es decir, la democratización de la investigación.

3.4.7 Algunas estrategias particulares.

En la década de los años 70 la política de desarrollo ha sido orientada cada vez más explícitamente al campesinado pobre y al problema alimenticio de los sectores más pobres en el Tercer Mundo.

La producción alimenticia se ha incrementado más que el aumento de la población mundial pero el problema de hambre a niveles regionales ha empeorado (especialmente en África).³¹

La preocupación por la pobreza rural se especificó muy explícitamente en 1973, cuando el Banco Mundial formuló su programa de ayuda a los campesinos más pobres del Tercer Mundo.

En esta oportunidad se reconoció que los programas de desarrollo rural han tenido pocos efectos o efectos negativos para los campesinos pobres. No solamente se anunció un aumento de créditos para los campesinos pobres, sino que diferentes documentos del Banco Mundial insistieron también en la necesidad de la participación de los pobres de las áreas rurales en la planificación y eje

cución de las actividades de desarrollo a través de diferentes formas organizativas (véase Korten, 1980: 3-4).

El entonces presidente del Banco Mundial, R. McNamara, anunció en Nairobi en 1973, que el programa del Banco se iba a orientar a 100 millones de campesinos, quienes a través de sistemas crediticios especiales, habrán aumentado en un 100% su producción hacia fines de este siglo. Feder (1976), criticó la política del Banco Mundial, indicando que éste es un esfuerzo más por evitar reformas agrarias radicales.

La nueva política promueve un proceso de expansión capitalista que generará un proceso de diferenciación entre los campesinos, ya que el Banco facilitará créditos a los campesinos que tengan capacidad de devolución y éstos son los campesinos con mayores recursos. Para mantener el crecimiento, ellos competirán con el resto de los campesinos pobres por la tierra y otros recursos. Feder argumenta que así, el Banco promoverá con su política una "revolución verde en pequeño," que tendrá consecuencias similares a la "gran" revolución verde. Sin embargo esta "revolución verde en pequeño" tendrá efectos más desastrosos en términos de pobreza, desocupación, falta de tierra y perspectivas (Feder, 1976: 352).

Paralelamente a la preocupación por desarrollar la capacidad productiva de los campesinos pobres, ha habido una preocupación por el crecimiento demográfico en los sectores urbanos y rurales pobres: "El Banco Mundial (...) considera el excesivo crecimiento poblacional, especialmente en los países en desarrollo como uno de los obstáculos más insuperables del progreso económico y social" (Van Dooren, 1974: 9; la traducción, suplida).

En la Conferencia Mundial de las Naciones Unidas en México (1984) se ha apuntado inclusive que el crecimiento demográfico pueda hacer peligrar la paz internacional.³²

Para comprender los mecanismos de la presión demográfica en el área rural es necesario analizar la economía campesina. Para el campesino el tener hijos significa contar con fuerza de trabajo, mientras que los costos para su manutención (alimentos) son bajos. Además el tener hijos significa seguridad social y en la si

tuación de abandono en que vive el campesino parece ser una decisión bastante racional.

Actualmente, las diferentes instituciones nacionales e internacionales reconocen el origen del problema campesino, de su pobreza y miseria. Los programas y proyectos de desarrollo rural van cada vez más orientados explícitamente al campesinado: se plantea como objetivos de los programas la redistribución del poder económico y político, se insiste en la necesidad de verdaderas reformas agrarias y se reconoce el potencial organizativo y político de los campesinos.

En nuestra breve revisión de algunas estrategias de desarrollo rural en la época de la post-guerra, hemos visto que éstas generalmente no han tenido los resultados esperados. Especialmente el campesino no ha tenido los beneficios que se le han ofrecido, al contrario, a menudo su situación ha empeorado.

Cada vez más se insiste en la necesidad de la participación de los campesinos en los programas de desarrollo, pues ésta aumentaría la eficacia de dichos programas (véase el capítulo anterior, apartado 2.4.4). Igualmente se plantea la necesidad urgente de la organización campesina para resolver sus propios problemas. Sin embargo, tanto la participación como la organización campesinas son enfocadas de diferentes maneras.

Para entender mejor las estrategias de desarrollo rural a diseñarse y para ubicarlas en el contexto específico de nuestra experiencia, es necesario analizar y entender el desenvolvimiento económico de los campesinos pobres. De ahí, que en el próximo capítulo tratamos detalladamente la economía campesina.

Capítulo 4. Economía Campesina.

4.1 Introducción.

Aunque el interés por la economía campesina recién surgió en la última década, el debate sobre el mismo no es nuevo. Ya en las primeras décadas, de este siglo se debatió en la Unión Soviética sobre la particularidad de la racionalidad económica del campesino ruso. Chayanov, con la "Escuela para el análisis de la organización y producción campesinas," es, sin duda, el más destacado autor en economía campesina.¹

A partir de un análisis de la práctica de la extensión agropecuaria de miles de profesionales, Chayanov llegó a la conclusión de que existe una racionalidad económica del campesinado que difiere de la "racionalidad capitalista."

En los años 70, los científicos sociales de América Latina "descubrieron" nuevamente las obras de Chayanov.² Según Plaza (1979), este nuevo interés surgió porque las ciencias sociales necesitaban de un análisis teórico que no ignorara el contexto económico específico en que están inmersos los campesinos. Sin embargo, las experiencias de desarrollo rural en contextos campesinos también requerían un nuevo cuerpo teórico de análisis. Al menos en nuestro propio caso, la práctica educativa y de promoción rural es lo que nos motivó a hacer una reflexión teórica sobre la economía campesina.

En el capítulo anterior hemos visto que la doble problemática del desarrollo rural -el aumento de la producción de alimentos para abastecer la demanda nacional y el mejoramiento de los niveles de vida del campesino- no ha sido resuelto por las diferentes estrategias de desarrollo rural. Se han desarrollado programas y tecnologías de producción que, en mayor o menor grado, han elevado los niveles de productividad e inclusive han logrado mejorar los niveles de vida del campesino en casos aislados. La tendencia general, sin embargo, era que la mayoría de la población rural, los campesinos pobres, no se habían beneficiado de las estrategias implementadas; en el mejor de los casos, mantuvieron inalterada su

situación económica. Pero muchos son los ejemplos en que los programas de desarrollo rural han dejado como efecto el empobrecimiento del campesino o su desplazamiento a las grandes ciudades donde han engrosado las filas de los desempleados o subempleados. Ultimamente, las estrategias diseñadas tienen ya como objetivo específico el mejoramiento del nivel de vida de los campesinos pobres. Asimismo, los métodos y técnicas propuestos enfatizan una estrategia que parte de las necesidades básicas del campesino y de su participación directa en los programas de desarrollo rural.

Sin embargo, la incorporación de los elementos analíticos de la economía campesina en programas de desarrollo rural es aún limitada. "Es probable que una identificación simplista de desarrollo con crecimiento urbano-industrial, unida a la percepción del campesino como un resabio tradicional de un pasado que superaría con mayor o menor rapidez, hayan contribuido a esta falta de interés" (Schejtman, 1983: 1).

En la discusión actual sobre la economía campesina podemos distinguir dos posiciones que aglutinan la mayoría de los planteamientos. Dichas posiciones difieren entre sí, principalmente por el análisis distinto de la economía campesina en relación con la sociedad global. Los dos análisis son diametralmente opuestos: a) la economía campesina es una economía tradicional atrasada por su aislamiento de la sociedad global; b) la economía campesina es una economía atrasada por su forma de inserción en la sociedad global.

Estas dos visiones alientan la discusión teórica sobre el campesinado y su papel histórico desde el inicio de este siglo y dan dimensión, sea en forma explícita o implícita, a los programas de desarrollo rural diseñados para los campesinos.

En este capítulo trataremos primero el concepto "campesino" y como se diferencia éste de otros productores rurales. Como en varias partes de América Latina el campesino es a la vez poblador "indígena" haremos también algunas reflexiones sobre este aspecto particular (apartado 4.2). Luego analizaremos en el apartado 4.3, la economía campesina y la lógica de la producción campesina. En esta parte retomamos el problema teórico que subyace en

los distintos análisis: ¿es una sociedad, con una proporción significativa de campesinos, una sociedad dual? En el apartado 4.4 discutimos el potencial del campesinado en procesos de cambio. Para ello haremos un breve análisis de los movimientos campesinos y analizamos las dimensiones organizativas del campesinado. En el último apartado (4.5), tratamos algunas estrategias de desarrollo rural que parten de la particularidad de la economía campesina.

4.2 El campesino; una aproximación conceptual.

En el lenguaje común el concepto campesino se usa no solamente para hacer referencia a la actividad económica de los campesinos, sino que también adquiere connotaciones valorativas. Se atribuyen características sociales y culturales al campesino y para evitar una interpretación despectiva se prefiere utilizar "agricultor" en vez de "campesino."

La palabra "campesino," aparte de hacer referencia a la actividad económica, valora a la vez la conducta social y cultural del productor agrícola. Es una persona culturalmente bruta, es floja, no es de confiar, se resiste a todo tipo de cambio y políticamente es conservadora. Lo anterior es extensamente ilustrado en dichos que contienen términos altamente despectivos sobre el campesino.³

Muchos técnicos, planificadores y extensionistas, si bien no usan términos despectivos para menospreciar al campesino, suelen considerarlo como a un ciudadano de segunda categoría, una persona individualista, apegada a la tierra y sin cultura.⁴

Cualquiera que sea la percepción que tiene la gente urbana del campesino, casi siempre se le considera como mero objeto que se estudia y para quien se diseña el programa para "resolver" sus problemas, condición en que rara vez se encuentra el "cuello blanco" (véase también Hall, 1978: 397). Un estudio del "sentido cívico" y de los "vicios" de los que están en el poder, de los administradores o del "cuello blanco" podría arrojar como resultado que la falta del "sentido cívico" y la multitud de "vicios" de ellos son un impedimento para el desarrollo (De Wit, 1974).

Gouldner encuentra una explicación del terror stalinista en la apreciación que tenía el partido del campesinado y que provocó un colonialismo interno. El campesino fue percibido como atrasado, sub-desarrollado, desconfiado e indisciplinado. Entre los Bolsjewikos era común calificar al campesino como: "pequeño burgués, individualista, corrupto y apegado a la tierra" (Gouldner, 1979: 565). Esto facilitó una política de colonialismo interno del centro a la periferia. Los campesinos, que no pertenecían al grupo de referencia de la vanguardia comunista, eran la materia prima del socialismo y no objeto de liberación (ibid: 575). La interdependencia entre centro y periferia presentó al campesinado la posibilidad de oponerse, creando una crisis en la producción alimenticia.

Esto, a su vez, provocó una política de terror contra la periferia. La posibilidad de una presión moral estaba limitada por la visión ideológica que se tenía del campesino. Este era mentalmente atrasado y materia no confiable para la construcción socialista (ibid: 584).

En muchos estudios sobre la actitud de los campesinos y su "resistencia al cambio" vemos el *bias* del propio investigador: se confirma que el campesino presenta el complejo de prejuicios que el investigador maneja sobre él (véase el apartado 3.4.1 del capítulo anterior). En las palabras de Hamadí: "el campesino actúa como un niño o como un bruto porque se le trata así" (Hamadí, 1960: 45, la traducción, suplida).

En estos estudios los campesinos son ubicados en la sociedad global como un sector social aislado y desarticulado. El problema del campesino residiría precisamente en este aislamiento social, económico y cultural que, por lo demás, se caracterizaría por la tradicionalidad de su producción. Así, se explica la pobreza campesina por la falta de integración en el mercado. (Banfield, 1958; Erasmus, 1968; Eisenstadt, 1966; Hoselitz, 1960). Por otro lado encontramos autores que definen a los campesinos en términos de la relación que tienen con la sociedad global. En sus estudios apuntan precisamente a esta relación como generadora de la pobreza y miseria campesina (Wolf, 1975; Frank, 1976; Stavenhagen, 1978; Figueroa, 1981).

Esta aproximación apunta a las relaciones con la sociedad global y diferencia al campesino del labrador primitivo por el grado y el carácter de la incorporación en la sociedad global.

En la sociedad primitiva los productores controlan sus medios de producción, incluyendo su propio trabajo e intercambian ese trabajo propio y sus productos por los artículos y servicios de otros, que culturalmente han definido como equivalentes (...). En cambio, los campesinos son labradores y ganaderos rurales cuyos excedentes son transferidos a un grupo dominante de gobernantes que los emplea para asegurar su propio nivel de vida y que distribuye el remanente a los grupos sociales que no labran la tierra, pero que han de ser alimentados a cambio de otros géneros de artículos que ellos producen (Wolf, 1975: 11-12).

Recientes estudios marxistas sobre la economía campesina también entienden al campesino en su relación con complejos sociales mayores: "el régimen campesino implica una ligazón estructural, íntima, con una sociedad global mayor" (Díaz Polanco, 1981: 81).

Así, no es la forma tradicional de producir y el producir para el mercado o producir para el autoconsumo lo que caracteriza la naturaleza de la economía campesina, sino la relación de explotación a través de los mecanismos de intercambio desiguales entre el campesino y la sociedad global. Esto permite una transferencia permanente de excedentes del sector campesino a otros sectores de la sociedad, y así da lugar al financiamiento campesino del desarrollo capitalista.

Antes de analizar detalladamente la economía campesina,⁵ queremos tocar un problema que en el contexto latinoamericano no puede ser negado: el problema indígena.⁶

En varios países latinoamericanos, los campesinos se diferencian del resto de la sociedad por sus rasgos étnicos. Si bien no todos los productores rurales son indígenas, y aunque también hay indígenas que no trabajan la tierra, en países como Bolivia, Perú, Ecuador, y Guatemala, la mayor parte de los campesinos son

también indígenas.

Las poblaciones indígenas mantienen una identidad étnica propia, pese a presentar un alto grado de aculturación: "Conservan ciertos rasgos esenciales de la cultura originaria que sobrevivieron cuatro siglos a las pautas culturales impuestas por la sociedad dominante" (Hernández, 1983 b: 38).

La distinción cultural de la población indígena ha provocado muchas polémicas y políticas indigenistas (Valencia, 1978). Para algunos, la diferencia cultural en una determinada sociedad dificulta la integración nacional; en base a esto la definen como una "sociedad dual o plural" (Aguirre Beltrán, apud. Díaz Polanco et al., 1981: 31).⁷

Basándose en esta noción se sustenta la necesidad de una política cultural para la integración del indígena. Sin embargo, Díaz Polanco plantea que los indígenas "...ya no constituyen comunidades autárquicas o de subsistencia (...); conforman unidades productivas al mercado y que son sometidas a exacciones económicas sistemáticas: se trata, pues de campesinos, aunque con características culturales y sociales específicas" (Díaz Polanco, et al., 1981: 36). De manera bastante similar juzga Frank el problema indígena. Los indígenas no se encuentran marginados de la sociedad global, "se encuentran totalmente integrados en esa estructura (capitalista), si bien como víctimas super explotadas del imperialismo capitalista interno" (Frank, 1976: 2). Las estrategias políticas de integración carecen así de sentido, "el problema indígena (...) no reside en ninguna falta de integración cultural o económica del indígena en la sociedad" (ibid: 116).

Sin embargo, los campesinos indígenas se enfrentan a un problema que se ha agravado. Hernández enfatiza que su condición étnica desvalorizada hace que la población mestiza o blanca trate mal a estos campesinos y se refiera a ellos como indios, sucios e ignorantes, más que como campesinos pobres y analfabetas. "La discriminación nació como justificación histórica del genocidio de la Conquista, pero subsiste como necesidad de legitimar la explotación económica que actualmente ejercen los sectores dominantes (...) sobre los pueblos indígenas" (Hernández, 1983 a: 22).

En una crítica a la política culturalista en México, Guerrero llega a la conclusión que "los indígenas deben integrarse en los movimientos propios de los trabajadores mexicanos en general: fuera de la alianza con los demás obreros y campesinos, las posibilidades de liberación de los indígenas no tienen perspectiva" (Guerrero, 1981: 78).

Spalding analiza el concepto "indio" para la vieja cultura andina con una organización social caracterizada por la ausencia de la tenencia individual de la tierra y una compleja organización del trabajo en los *ayllus*⁸ que permitió trabajar tierras en zonas extensas en diversos pisos ecológicos. Al romperse el equilibrio tradicional entre la tierra y el trabajo, un proceso que comenzó con la Conquista, se transformó la sociedad andina con su sistema social indígena en un campesinado local (Spalding, 1974: 122).

Podemos concluir que desde el punto de vista económico la población rural indígena no se diferencia de los campesinos pero culturalmente sí se diferencia. Ya no existe una cultura indígena idéntica a la vieja cultura indígena precolonial, pero sí persiste una identidad cultural indígena que también en la política del cambio social ha recibido escasa atención. "Las izquierdas latinoamericanas, comúnmente rinden tributo a su raíz citadina, mestiza y pequeño burguesa: marginan a los 'marginales'" (Guerrero, 1981: 81). La persistencia de campesinos indígenas no hace necesario variar la interpretación teórica de la inserción del campesino en la sociedad global, pero sí requiere planteamientos de estrategias alternativas de cambio en función de las demandas específicas que tendrán que ser planteadas por los indígenas mismos.⁹

Encontramos en la definición del campesino dos concepciones diferentes: la concepción culturalista, en la que el campesino es caracterizado por su "resistencia al cambio," y la concepción de conflicto, en la que el campesino y sus organizaciones "tradicionales" forman parte de la sociedad global que se desarrolló a costa del campesino. La experiencia de los últimos años en América Latina tiende a mostrar que "la concepción culturalista del desarrollo como confrontación entre un sector moderno y otro tradicional es simplificadora" (Valencia, 1978: 59). Varios estudios han

demostrado para el caso peruano que, inclusive las comunidades tradicionales más aisladas están fuertemente incorporadas en el mercado (véase Figueroa, 1981). El proceso de cambios a nivel global ha significado que en las organizaciones "tradicionales" de los campesinos, las estructuras tradicionales se han ido complementando en un proceso simbiótico con estructuras nuevas (Valencia, 1978: 60).

4.3 Economía campesina.

La reintroducción del estudio de la economía campesina es bastante reciente y se basa sobre todo en la dificultad encontrada de incorporar a los campesinos en procesos de desarrollo, pero también en el análisis del rol que cumplen (o deberían cumplir) los campesinos en procesos de transformación social radical. Ni en el enfoque culturalista, ni tampoco en las corrientes marxistas ortodoxas se adjudicó al campesinado el potencial de participar en el proceso de cambio de la sociedad. En realidad hay una coincidencia entre los dos enfoques: ambos perciben al campesinado como un rezago tradicional.

Para Marx y posteriores teóricos marxistas, el campesinado es una fuerza pequeña burguesa por excelencia. El desarrollo capitalista disolverá el campesinado tras un proceso de polarización que convierta a una parte en agricultores comerciales, y la otra parte quedará alienada de los medios de producción, convirtiéndose en un proletariado agrícola o industrial (véase por ejemplo, De Janvry, 1981: 117).

Sin embargo, en América Latina se ha observado la persistencia de los campesinos, por lo común con particularidades étnicas, e inclusive se ha visto su resurgimiento,¹⁰ a pesar del desarrollo capitalista. Igualmente Hyden hace ver que el proceso de proletarianización no se llevó a cabo en Africa. En efecto, en Africa las formaciones sociales pre-capitalistas tienen una base material propia independiente del modo de producción capitalista y los campesinos no fueron absorbidos por el desarrollo capitalista (Hyden, 1982: 249).

La persistencia de los campesinos en situaciones de miseria, como consecuencia de la polarización que conllevó el desarrollo capitalista en el agro y su participación en luchas revolucionarias en el transcurso de este siglo en China, México, Vietnam y Cuba, por ejemplo, fueron las razones por las que surgió un nuevo interés en el estudio del campesinado y su economía (Wolf, 1969; Moore, 1969).

Las discrepancias teóricas y la práctica de la lucha política obligaron a revisar el papel desempeñado por el campesinado en las luchas sociales. En América Latina, a partir de la década de los 60, influyeron las ideas de Mao Ze Dong sobre el papel de los campesinos, pero igualmente persistió la noción de que el proletariado industrial constituye la fuerza revolucionaria esencial.¹¹ Este tipo de desacuerdo teórico ya existía en el siglo pasado entre los revolucionarios rusos en torno a la situación aldeana rusa. Marx fue consultado al respecto y, según constata Hobsbawm, resulta interesante ver que "sus (de Marx) puntos de vista se inclinaron hacia los de los Narodniks, quienes creían que la comunidad aldeana rusa podía proporcionar la base para una transición al socialismo sin su desintegración previa causada por el desarrollo capitalista" (Hobsbawm, 1980: 36).

Hobsbawm anota además que Marx tenía esperanzas de una revolución en Rusia y conjuntamente con las consultas que se le hacían comenzó a investigar más detalladamente el problema campesino. Es indudable que después de 1857-58 Marx subrayó en forma creciente la viabilidad de la comuna primitiva "...de la que siempre había admirado los valores sociales positivos incorporados y (...) su capacidad para transformarse en una forma superior de economía sin destrucción previa" (ibid: 36).¹² La comunidad primitiva que Marx estudió como una formación económica pre-capitalista es el marco organizativo de "la economía campesina en pequeña escala, que trabaja para el consumo inmediato" (Marx, 1980: 56). Marx encontró que: "los individuos no se comportan como trabajadores sino como propietarios y miembros de una entidad comunitaria, que al mismo tiempo trabajan. El objetivo de este trabajo no es la creación de valores (...) sino que su objetivo es el mantenimiento del propietario individual y de su familia así como de la entidad comuni

taria global" (ibid: 51).

En Rusia, al inicio de este siglo se desarrolló un debate intenso sobre economía campesina en la "Escuela para el análisis de la organización y la producción campesinas." Los propósitos de los técnicos, administradores y economistas de esta escuela fueron "transformar toda la organización de la economía campesina, sin esperar los cambios políticos" (Kerblay, 1979: 30). El objetivo de la escuela fue la adaptabilidad del progreso técnico y económico "dentro de la agricultura campesina basada completamente en el trabajo familiar y orientada solamente en parte hacia la economía monetaria" (ibid: 30). Es en este contexto que Chayanov desarrolló la teoría de la economía campesina:

Chayanov sentía que la solución del problema agrario se encontraba esencialmente en el trabajo paciente para reorganizar la economía campesina. Era una cuestión de encontrar los principios de organización que aumentarían la productividad del trabajo agrícola, mientras que al mismo tiempo salvaguardarían el principio de una mejor distribución igualitaria del ingreso nacional entre aquellos que participan en su formación (ibid: 38).

Chayanov, que basó su teoría sobre la experiencia práctica de los extensionistas, consideró que era necesario describir algunas necesidades vitales para todos los campesinos que fueran de fácil satisfacción. Esto permitiría al agente agrícola ganarse la confianza del campesinado. Chayanov no consideraba que el problema agrario estaría resuelto solamente con la devolución de la tierra a aquellos que la trabajan, sino que la transformación radical de las condiciones de vida campesina dependía también de la disponibilidad de recursos económicos y técnicos.

Además había necesidad de comprender la racionalidad económica de las explotaciones campesinas. Las innovaciones tecnológicas no podían ser introducidas eficazmente si no se partía de esa racionalidad (véase también Archetti, 1979: 74).

La actualidad de Chayanov¹³ reside en que mostró que la economía campesina no está basada en formas capitalistas, sino en la uni-

dad económica familiar no asalariada. Así, desarrolló una nueva categoría analítica: "la unidad económica de una familia de campesinos o artesanos que no emplean trabajadores asalariados y que solamente usan el trabajo de los propios miembros de la familia" (Chayanov, 1979 b: 107). En la unidad económica familiar definida así, encontramos una racionalidad diferente a la racionalidad de la economía capitalista; la motivación de la actividad económica es diferente y la concepción de lo que es ganancia es muy particular (ibid: 108). Más adelante retomamos los elementos con que Chayanov contribuyó a la comprensión de la economía campesina.¹⁴

4.3.1 Conceptualización teórica.

Las preocupaciones que formaron la base sobre la cual Chayanov desarrolló su teoría de la economía campesina, eran bastante similares a los problemas que en la década del 70 son enfrentados en trabajos de promoción, de educación y de desarrollo rural que se dirigen a los campesinos.

Queremos concentrarnos en este apartado en el análisis de la racionalidad económica de los campesinos y la inserción de la economía campesina en la economía global. El descubrimiento central en el funcionamiento de la economía campesina es que el campesino no maneja la noción del valor. Esto fue planteado por Kosinskii, quien es considerado por Chayanov el padre espiritual de la economía campesina. "El campesino considera su ingreso neto como el producto de su propio trabajo, utilizando sus recursos materiales" (Kosinskii; apud. Kerblay, 1979: 31).

Chayanov criticó que antes de 1905 sólo se había estudiado la explotación agrícola campesina

desde la perspectiva del nivel de desarrollo económico nacional existente en aquel entonces, como característica seminatURAL y fundamental de la economía; interesaba como fuente de recolección de impuestos, como mercado interno para los productos de la industria urbana a la que habría que estimular o como fuente inagotable de fuerza

de trabajo barata para las ciudades provenientes de los estratos sociales del campo que estaban siendo proletarizados (Chayanov, 1979 a: 88).

A principios del siglo se produjo un cambio radical en las raíces de la agricultura rusa:

...gracias al desarrollo de la industria surgió un mercado interno para los productos agrícolas; se desarrollaron rápidamente las relaciones de mercado y la naturaleza mercantil de la explotación agrícola campesina (...); crecieron continuamente todos los organismos de asistencia a la agricultura y en especial los grupos que ofrecían asesoría agrícola a la población (ibid: 88).

Es en base a estas experiencias prácticas que se establecieron los principales hechos y relaciones empíricas que hicieron resaltar las peculiaridades de la organización de la unidad económica campesina y que forman la base para la teoría de Chayanov. Resumimos las principales características (ibid: 90-95):

1. En la unidad económica campesina -la "empresa" campesina- el empresario y el trabajador son una misma persona. En este caso los beneficios que el campesino pueda tener como empresario, usando por ejemplo, alguna máquina que ahorre mano de obra, son anulados en su condición de trabajador, el propio trabajo del campesino "empresario" es reemplazado y la única "ganancia" que le queda es la depreciación de la máquina.
2. Los campesinos se dedican a cultivos intensivos, a pesar de que éstos den beneficios muy reducidos. Aunque proporcionalmente pierden algo del beneficio neto, los campesinos podrán absorber mayor cantidad de mano de obra en el cultivo intensivo.
3. El campesino (trabajador y empresario a la vez) puede cumplir diferentes actividades productivas; puede pasar de la explotación agrícola, a la actividad artesanal y/o comercial; puede abandonar temporalmente su propia empresa. El conjunto de

las actividades da un ingreso medio mayor que el que se obtiene sólo trabajando en una de las ramas.

Con estas características, Chayanov elaboró la hipótesis central de su teoría que se basa en el concepto de la unidad económica campesina, "como unidad donde la familia recibe -como resultado de su trabajo anual- un ingreso único de trabajo y pondera sus esfuerzos de acuerdo con los resultados materiales alcanzados" (ibid: 94).

Chayanov considera así que la motivación de la actividad económica del campesino es igual a la motivación de un trabajador en un sistema de trabajo a destajo; a ambos se les permite determinar el tiempo y la intensidad de su trabajo, lo que es diferente a la motivación del empresario que recibe ganancias. Así, es también lógico que el campesino tenga como objetivo principal la subsistencia de la unidad familiar y no la obtención de ganancias. La evaluación económica de la producción campesina resulta en este caso cualitativa: la satisfacción de las necesidades de consumo de la unidad de producción que a su vez es la unidad de consumo (Chayanov, 1979 b: 110).

En este sentido no existe ni la categoría "precio" ni la categoría "salario," pues el objetivo de la unidad campesina es un producto de su trabajo.

Este producto del trabajo familiar es la única categoría de ingreso aplicable a una unidad familiar de trabajo campesino o artesano dado que no existe otra forma de descomponerla, analíticamente u objetivamente. Al no existir el fenómeno social salario, tampoco existe el fenómeno social ganancia neta. Por consiguiente, es imposible aplicar allí el cálculo de la ganancia capitalista (ibid: 111).

Así, existe una tendencia permanente a alcanzar el punto de equilibrio, es decir, el balance entre la satisfacción de las necesidades de la unidad campesina y la fatiga del trabajo que es subjetivamente evaluada en relación a las necesidades. Las necesidades dependerán del tamaño y la composición de la familia y el pun

to de equilibrio que se busca alcanzar depende de diferentes condiciones específicas (entre otras, ubicación en relación al mercado, situación del mercado, condición climatológica).

La lectura de Chayanov puede provocar una comprensión errónea de la unidad económica campesina como un sistema de producción aislado y no articulado con el modo de producción capitalista. Chayanov rechazó una interpretación tal, argumentando que no pretendía estudiar la economía nacional sino la unidad económica familiar como un fenómeno de la economía nacional (Chayanov, 1979 a: 97).

En la actualidad, consideramos que es necesario analizar las formas de articulación de la economía campesina con la sociedad global. Se criticó a Chayanov de ignorar que las unidades económicas campesinas ya fueron absorbidas por el desarrollo capitalista y que él no hizo otra cosa que idealizar formas de economía pre-capitalistas.

Sin embargo, no se ha producido la disolución de la economía campesina a pesar de las previsiones de los marxistas (véase Lehmann, 1980: 16). La economía campesina ha persistido a pesar de los procesos de diferenciación generados por el desarrollo capitalista. Desde que definimos al campesino como un productor agrícola y pecuario en relación a un poder centralizado, que es capaz de extraer los excedentes de la economía campesina, hablamos de una economía relacionada con otra. Dado que no sólo produce para sí mismo, sino también un excedente, el campesino se encuentra integrado en la sociedad global. Por ello, su economía, al igual que su cultura, nunca es totalmente independiente ni tampoco queda estática (Worsley, 1984: 119). Es por esto que "la resistencia al cambio" no es un producto de la "característica cultural," sino una actitud racional que pretende proteger la sobrevivencia.

Nuestro análisis de la lógica campesina tiene como objetivo entender el potencial para el cambio de la economía campesina, para a partir de ello encontrar estrategias de desarrollo rural en contextos campesinos. Analizaremos, entonces, la lógica interna de la economía campesina y la compleja relación de su inserción en la sociedad mayor.

Basándose fundamentalmente en la teoría de Chayanov, Scott (1976)¹⁵ plantea que es la necesidad de satisfacer la demanda de bienes de consumo de la unidad familiar campesina, en una forma segura y estable en el tiempo, lo que determina la lógica de la producción campesina. Los campesinos parten de la consideración "seguridad primero" en su organización social, política y cultural.

Según Scott, se puede observar la lógica de la producción campesina por ejemplo, en la selección de las semillas, las técnicas a usarse, prácticas de rotación y el calendario agrícola. En todas las decisiones a tomar, los campesinos se basan en el principio "seguridad probada," en vez de en una utilidad promedio alta a largo plazo. Esto se explica porque el costo del fracaso de alguna innovación tecnológica es catastrófico para aquellos que están muy cerca del nivel mínimo de subsistencia (ibid: 13). Así, una variedad tradicional de algún cultivo tiene una producción estable y segura; sólo en raras oportunidades la producción baja por debajo del nivel de la necesidad alimenticia de la unidad familiar, pero tampoco casi nunca habrá una producción más alta que la necesaria (ibid: 16). En términos generales, la lógica de la producción campesina se basa entonces en el principio de minimizar los riesgos de una cosecha fracasada, en vez de maximizar las utilidades monetarias, lo que es el objetivo de la producción capitalista (ibid: 18).

A nivel de la organización de la comunidad también se ve que ésta busca cómo asegurar a todos los miembros un nivel mínimo de subsistencia. Según Scott, a este nivel y bajo las condiciones de subsistencia los principios de igualdad son conservadores y no radicales. Estos principios sostienen que todos tienen una posibilidad de sobrevivir pero no que todos deben ser iguales (ibid: 40).

Al analizar los movimientos campesinos en el Sur-este de Asia, Scott encontró que la gran mayoría de los movimientos han sido esfuerzos defensivos para proteger las fuentes de subsistencia que están amenazadas o para recuperarlas donde se las había perdido. "Lejos de esperar mejorar su posición relativa dentro de la

estratificación social, las insurrecciones campesinas son típicamente esfuerzos desesperados por mantener arreglos de subsistencia que están siendo atacados" (ibid: 187, la traducción, suplida).

Es evidente que Scott interpretó al campesinado como una fuerza conservadora. La violencia campesina es un esfuerzo para reclamar a las élites a hacer lo que los campesinos consideran como su obligación. Es de suponer según Scott, que el desarrollo del capitalismo y el crecimiento de un estado central en la actualidad son el punto histórico de las insurrecciones campesinas, porque aquellas fuerzas históricas cortan los ingredientes de la base acostumbrada de subsistencia y las relaciones sociales tradicionales, reemplazándolos por contratos, el mercado y leyes uniformes (ibid: 189). Scott argumenta así que la respuesta campesina es dictada por características socioculturales conservadoras. Sin embargo, al ser la lógica de los campesinos racional (social y económicamente), es difícil sostener que esta lógica, aún siendo tradicional, sea conservadora.

El campesino, al no tener acceso a los recursos que pueden disminuir la dependencia de la producción de factores naturales, adopta arreglos tecnológicos, de organización o de relación que maximizan su objetivo esencial: la reproducción de la unidad doméstica. La estrategia principal -la minimización de riesgos- es guiada por la tradición, en el sentido de un saber acumulado por generaciones, por ofrecer, ésta, la mejor seguridad en un contexto económico de relaciones desiguales:

esto no es conservadurismo en el sentido de la defensa de privilegios o la deferencia hacia los poderosos. En una economía sujeta a los caprichos de la naturaleza y del mercado y sujeta también al poder superior de los foráneos, el futuro es impredecible. Por ello se sigue la tradición (...) como se sigue un camino en un medio peligroso (como lo hacen las guerrillas) confiando en el conocimiento local (Worsley, 1984: 120; la traducción, suplida).¹⁶

En América Latina los campesinos se han organizado en diferentes momentos para luchar por mejores tierras o mejores precios. Las modalidades legales de su organización en unos casos o las luchas violentas en otros, han tenido como perspectiva final el cambio del *status quo* y no su continuación, a menos que se consideren las luchas de los campesinos por recuperar sus tierras comunales expropiadas, como una lucha de carácter conservador (véase también el apartado 4.4).

4.3.2 Inserción de los campesinos en la economía global.

Los estudios en los últimos años sobre la economía campesina han enfatizado la articulación de la economía campesina en la sociedad global y el desarrollo capitalista.

En efecto, hemos visto en los apartados anteriores que la economía campesina ha sido definida por sus relaciones con la sociedad global (véase Wolf, 1975). Hay un acuerdo general en los estudios sobre los campesinos en cuanto a la transferencia de excedentes de la economía campesina hacia la sociedad global se refiere.

Sin embargo, las discusiones giran alrededor de la interrogante de si la economía campesina es un modo de producción -lo que le daría cierta estabilidad- o si es tan sólo una fracción de una clase transitoria, que se disuelve con el desarrollo capitalista y a través de mecanismos de diferenciación, absorbiendo a los campesinos en las clases esenciales: la burguesía y el proletariado (De Janvry, 1981: 96). Lo que sucede es que se investiga lo que *es* o lo que *debe ser* el campesino en función de las categorías del modo de producción capitalista. Vergopoulos sostiene que no debe ser investigado el carácter del campesino a este nivel: "Todo lo contrario, es a nivel de su *existencia social*, de sus relaciones con el conjunto del sistema social, que puede definirse su carácter. La cuestión más interesante no es la naturaleza del ser, sino el *carácter de la existencia social*" (Vergopoulos, 1980: 188).

En la discusión sobre si el campesinado persistirá o si será disuelto por los mecanismos del desarrollo capitalista subyace tam-

bién el problema señalado por Vergopoulos. Los que sostienen que los campesinos desaparecen ("descampesinistas")¹⁷ argumentan que los campesinos serán eliminados por el desarrollo capitalista, convirtiéndose en un proletariado rural (Feder, 1981: 209).

En estudios recientes ha quedado empíricamente demostrado que la economía de los campesinos no puede ser definida en términos de autosuficiencia o de autoconsumo. Se ha demostrado que el ingreso campesino es en buena parte resultado del intercambio con el mercado. Así, Figueroa hace ver cómo en una de las regiones más tradicionales del Perú la mitad del ingreso campesino es producto de este intercambio. De los ingresos monetarios en las comunidades estudiadas por Figueroa, el 37% proviene de la venta de productos agropecuarios (Figueroa, 1981: 131). Además, hace ver que el 39% de los ingresos monetarios de los campesinos proviene de la venta de su fuerza de trabajo y otra parte sustancial de los ingresos monetarios proviene de la actividad comercial (ibid: 131). Con esto queda esclarecido que el campesino está en buena parte integrado en el mercado.

Figueroa concluye que lo esencial de la economía campesina de hoy son sus relaciones de intercambio a través del mercado.

Los campesinos están, así, insertados en la sociedad global en varias esferas de la actividad económica: como productores de alimentos, como comerciantes y como trabajadores. Pero a la vez, producen los alimentos para satisfacer la demanda alimenticia de la unidad doméstica.

Los campesinos producen entonces, en relación directa con el mercado, pero esto no significa que produzcan con objetivos que se derivan únicamente de evaluaciones de precios y de la tasa de ganancia en el mercado. Si bien evalúan estas categorías, lo hacen en función de la necesidad de consumo (monetario y no monetario) de la unidad doméstica. El desarrollo del mercado interno obligó a la economía campesina a relacionarse con el mercado. El desarrollo capitalista ha ido monopolizando las relaciones de intercambio que tenían los campesinos y casi ha terminado con formas tradicionales de intercambio, como por ejemplo, el trueque. Esto todavía no quiere decir que el único criterio de evaluación en

las decisiones productivas que manejan los campesinos sea la ganancia. Hacer esto significaría que el campesinado solamente es analizado a partir del desarrollo capitalista y de las categorías del modo de producción de ese sistema. Asumiendo esta interpretación, la persistencia del campesinado y su economía es definida por la fuerza o la debilidad del desarrollo capitalista (véase Bengoa, 1979: 258).

De Janvry quiere demostrar que el desarrollo capitalista inevitablemente va diferenciando las economías campesinas y que dejando por un lado, una pequeña burguesía rural y, por otro, un proletariado rural, la economía campesina desaparecerá.

De Janvry considera que "la posición marxista clásica de conceptualizar a los campesinos como transitoria de una clase dentro del capitalismo, es la más apropiada" (De Janvry, 1981: 102; la traducción, suplida).

Para De Janvry, la economía campesina no puede ser considerada como un modo de producción. De acuerdo con los que sí consideran la economía campesina como tal,¹⁸ sostiene, que la "reproducción de este modo de uniclase (...) requiere que se prevenga esa diferenciación interna de clase o, al menos, se detenga al mínimo: de lo contrario, el modo no tendrá reglas de reproducción estables (ibid: 102-103; la traducción, suplida).

Al revisar las formas que podrían evitar que se produzcan procesos de diferenciación, De Janvry encuentra que la manera más plausible es que los campesinos solamente están motivados para reproducirse y que no deben tener ninguna motivación para obtener una ganancia. "Si esta definición de motivación campesina fuera verdadera, el excedente no sería generado, por razones de comportamiento, más allá de lo que es apropiado externamente" (ibid: 103; la traducción, suplida). De Janvry concluye que los autores que sostienen que existe un modo de producción campesina "confunden la incapacidad de los campesinos para obtener ganancias, con el supuesto 'no deseo' de ganancia" (ibid: 105, la traducción, suplida).

A nuestro entender, De Janvry maneja aquí el excedente del campesino como una medida cuantitativa y objetiva. Pero si el campesino

no está integrado en el mercado, esto todavía no significa que produzca excedentes en forma "objetiva." "La recurrencia al mercado proviene de (...) necesidades no cubiertas" (Bengoa, 1979: 265). Los campesinos en las alturas de Bolivia o del Perú no pueden, por razones agroecológicas, producir azúcar y los campesinos en las tierras marginales de Colombia, no pueden producir lana para hacer su ropa.

Estas necesidades que fueron cubiertas anteriormente a través de relaciones de trueque en las que el "valor" fue culturalmente definido, están ahora, en la mayoría de los casos, cubiertas por el mercado. La producción agropecuaria que va al mercado no es, entonces, una producción objetivamente sobrante o un excedente de la producción. Si observamos que la mayoría de la población con deficiencia alimenticia es la población campesina (George, 1980) difícilmente podemos sustentar que los campesinos, aunque producen buena parte de los alimentos para el consumo nacional (véase apartado 6.2) producen "excedentes." No es entonces, como De Janvry razona, una cuestión de "producir o no producir excedentes." El concepto de excedentes es relativo, cuando se produce primordialmente para satisfacer la demanda de la unidad doméstica. Debido a la elasticidad de las necesidades (Chayanov, 1979 b: 110; Wolf, 1975) no puede hacerse una cuantificación de la producción necesaria para la reproducción de la unidad campesina. Para los campesinos existe una necesidad objetiva de relacionarse con el mercado para poder reproducirse.

En los diferentes estudios referidos se ha apuntado desde diferentes perspectivas teóricas, que la persistencia de la economía campesina es funcional para el desarrollo capitalista. La producción de alimentos en el contexto de la economía campesina es más barata que la producción de alimentos en empresas agrícolas capitalistas, a pesar de los bajos rendimientos que obtienen los campesinos. En el "costo" de la producción campesina no está calculada una tasa de ganancia para el capital invertido, no están calculados los costos de insumos orgánicos (por ejemplo, cuando el campesino dispone de estiércol de corral) ni la renta para la tierra. Como el campesino es empresario y trabajador a la vez tampoco están calculados los costos de un "salario." Debido a que el

trabajo es realizado por la familia campesina, no se incluye el trabajo aportado por la mujer campesina y mucho menos el trabajo realizado por los hijos en diferentes momentos de la niñez (Lehmann, 1980: Bengoa, 1979).¹⁹

El ingreso que obtiene el campesino por el producto que lleva al mercado significa para él, la retribución por su trabajo. No representa la utilidad o la pérdida que son las categorías aplicables a la explotación capitalista. Donde la empresa agrícola capitalista dejaría de producir, cuando arroja pérdidas, el campesino no seguirá produciendo, no sólo porque no hace el cálculo de la pérdida obtenida, sino también porque su producción variada responde a los rubros de alimentación que requiere la unidad doméstica.

Debido al deterioro permanente de los precios agrícolas en relación a los precios industriales (Bengoa, 1979: 280) -lo que significa una transferencia continua del sector agrícola al sector industrial- a los campesinos les quedarían dos alternativas: aumentar la eficiencia de su producción o vender su fuerza de trabajo, sea en la agricultura capitalista o en el sector urbano (servicios y construcción). Cuál de las alternativas adopte, dependerá de su situación particular. El campesino que posee mayor cantidad de tierra puede optar por la primera alternativa, a aquel que no tiene los recursos necesarios no le quedará otra alternativa que vender su fuerza de trabajo. Esto sería la esencia del proceso de diferenciación campesina: el proceso transitorio en el que se forman las clases sociales esenciales.

Sin embargo, el que los campesinos vendan parte de la fuerza de trabajo no es nuevo y en la actualidad no se deriva de un rápido proceso de industrialización que absorbe la mano de obra "excedente" en el campo. Los campesinos realizan las labores agrícolas estacionales en la empresa agrícola capitalista o en actividades urbanas (a menudo no industriales). El resultante es que el costo del salario es bajo porque hay abundante oferta. Además, el trabajo de los campesinos es sólo temporal y la contratación individual. Estas son dos ventajas importantes para la empresa (agrícola) que contrata a los campesinos. Se evita el pago de sala-

rios durante el año entero y la contratación individual evita la necesidad de tratar con el obrero organizado.

A su vez, el salario que recibe el campesino por su trabajo constituye sólo una parte de su ingreso anual y por lo tanto no lo evaluará como el obrero que depende íntegramente de su sueldo. Además, las alternativas para vender su fuerza de trabajo son limitadas y, por lo tanto, la tendencia a la diferenciación puede estancarse y hasta ser regresiva (véase Stavenhagen, 1981: 196-197, sobre el caso mexicano).

Dentro de la economía campesina no existe la división urbana del trabajo; en el contexto campesino la unidad de consumo es a la vez la unidad de producción, y la división del trabajo es mínima. Al incorporarse temporalmente en el mercado de trabajo, podrá incorporarse la familia entera, el hombre, la mujer y los hijos mayores o cualquier otra conformación de acuerdo al trabajo que se realice. Así, el ingreso anual es el producto total de las actividades agrícolas y no agrícolas de toda la unidad. El campesino puede ser cargador durante una semana por un pago miserable, pero nunca podría hacerlo como trabajador permanente que tuviera necesidad de mantener una familia sólo con el salario que recibe como cargador. Así, la economía campesina es funcional para la economía capitalista.

En varias partes de América Latina, la economía campesina se desenvuelve en contextos organizativos propios, lo que es particularmente el caso en aquellos países que tienen una elevada presencia de poblaciones indígenas. Así tenemos el ejido en México (Eckstein, 1978) y la comunidad campesina en el Perú y Bolivia (Escobar, 1973; Hurtado, 1974; CENCIRA, 1977; Fuenzalida et al., 1982).

Dado que nuestra experiencia se desarrolló en el contexto económico de la comunidad campesina, hacemos algunos apuntes sobre la economía campesina, relacionada con la "organización tradicional" de los campesinos (para una discusión más detallada, véase el capítulo 6).

La colonización de América Latina afectó seriamente el funcionamiento y la organización de las comunidades indígenas existentes

en el continente. Como es conocido, provocó un gravísimo descenso demográfico en la parte andina a consecuencia de una feroz explotación de la población indígena en las actividades mineras bajo el sistema de la encomienda.²⁰ Cuando los españoles legalizaron la adquisición de tierras a foráneos a cambio de un pago en efectivo, se introdujo la tierra como mercancía y así, como una fuente de renta. De esta manera la tierra llegó a ser una parte de todos los recursos productivos de la comunidad (Spalding, 1974: 118). La hacienda, que se desarrolló en este contexto, acumuló la tierra utilizando cualquier forma, como usurpación violenta, apropiación "legal," etc. Las haciendas para desarrollarse necesitaban de abundancia de mano de obra y requerían controlar mucha tierra. El control de abundante tierra era "menos para fines de producción agrícola, que para privar a sus trabajadores de otras alternativas económicas en la participación en las operaciones de la hacienda" (Wolf y Mintz, 1979: 504).

Así, parecería que la existencia o disolución de la comunidad campesina al igual que la persistencia o la desaparición de la economía campesina, sólo depende del desarrollo capitalista, como si no existiera potencial de cambio en la comunidad campesina.

Si bien en la actualidad, la comunidad campesina ya no es la comunidad pre-colonial, tampoco podemos decir que la comunidad es solamente la suma de campesinos individuales. Encontramos un caso ilustrativo de la nueva dinámica de la comunidad campesina, en un reciente estudio de caso en el Perú. Los investigadores que hicieron un estudio de una comunidad campesina en 1966, volvieron a la comunidad en 1980 (Fuenzalida et al., 1982).

Para 1966 la persistencia de la comunidad parecía ya una rara excepción, tomando en cuenta que existía una "pujante economía frutícola (...) que permitía a muchos comuneros construir casas en Lima y mantener a más de 42 jóvenes universitarios estudiando fuera de la comunidad" (ibid: 11). Sin embargo, los investigadores encontraron también en 1980 la persistencia de la comunidad como una forma organizativa para hacerse un lugar en la economía de mercado (ibid: 12). Hoy podemos afirmar para el caso peruano que la persistencia de la comunidad campesina no es una curiosa excep

ción. La vigencia y la dinámica de la organización comunal enmarcada en la sociedad global ha sido observada en varios estudios recientes (Plaza y Francke, 1981; Gálvez, Ansión y Degregori; 1981).

Hasta ahora hemos analizado la economía campesina en sus relaciones con la sociedad mayor. Sin embargo, para entender mejor esta relación, es necesario profundizar en la lógica del funcionamiento interno de la economía campesina.

4.3.3 Lógica de la producción campesina.

Uno de los principales problemas para los campesinos es la escasez de buenas tierras.²¹ Según Feder se trata sin embargo de una escasez relativa; potencialmente hay suficientes tierras en América Latina. El problema es que el acceso a estas tierras está bloqueado por la concentración de las mismas (Feder, 1978: 47).

En el transcurso de la historia gran parte de los campesinos fueron desplazados a tierras marginales con una baja calidad y a zonas geográficamente alejadas del mercado, donde además no había la mínima infraestructura productiva y de comunicación.

En América Latina, en las regiones donde los campesinos sí poseían buenas tierras, éstos fueron desplazados primero como consecuencia de la usurpación de tierras por el sistema latifundista y luego por el desarrollo capitalista.²² Actualmente, las tierras de la mayoría de los campesinos son de tan baja calidad, que no son interesantes para la empresa agrícola capitalista: la calidad del suelo es baja y las tierras no se prestan para ser trabajadas mecánicamente.

Aunque los campesinos pueden estar asentados en tierras marginales, esto no significa que los campesinos sean marginalizados,²³ ni tampoco que su problema sea un problema de aislamiento, donde hacen falta "impulsos externos" para inducir el cambio económico.²⁴

Sin embargo, las unidades campesinas no pueden satisfacer sus necesidades básicas con lo que obtienen de su trabajo agropecuario. Dependiendo de las circunstancias locales y regionales, los campe



Economía campesina: la unidad doméstica y su inserción en el mercado.

sinos cumplen con las siguientes actividades:

- actividades agropecuarias para satisfacer la necesidad alimenticia;
- actividades agropecuarias para obtener ingresos monetarios;
- actividades comerciales: venta directa de los productos agropecuarios en el mercado;
- actividades artesanales para el uso doméstico y para la venta;
- trabajo asalariado en la agricultura capitalista, la minería, la construcción, o en los servicios.

La economía campesina no puede ser analizada, entonces, sólo enfocando la producción agropecuaria, aunque ésta constituye su base. Cuando pensamos en estrategias de desarrollo en un contexto campesino, no podemos restringirnos al predio, o sea, a la canalización de más crédito, de un poco de asistencia técnica y del suministro de nuevos insumos (Stavenhagen, 1978:51).

Las actividades no agrícolas que cumplen los campesinos no conforman actividades complementarias sino actividades integrales, basadas en una lógica para garantizar la subsistencia de la unidad doméstica campesina. Los aspectos legales de la tenencia de la tierra son secundarios para caracterizar la producción campesina: puede llevarse a cabo en tierra comunal, propiedad privada, tierra arrendada o de aparcería o en parcelas de subsistencia que están localizadas dentro de los latifundios.

Al igual que Bengoa (1979), distinguimos tres características productivas del campesino:

- el campesino como productor agrícola;
- el campesino como comerciante;
- el campesino como obrero asalariado.

El campesino productor agrícola.

Como vimos, la economía campesina tiene que ser analizada a partir de la organización de la unidad doméstica; ésta es la unidad de producción y a la vez es la unidad de consumo. La unidad doméstica provee la fuerza de trabajo que no es diferenciada más

allá de una mínima diferenciación de sexo y de edad. Puesto que la unidad de producción es a la vez la unidad de consumo, no se busca una especialización de la producción con criterios de utilidad en el mercado, sino en primera instancia una producción que satisfaga la demanda alimenticia de la unidad doméstica. Esto no significa que el campesino no evalúe sus posibilidades para producir mercancías; sin embargo el eje central de su motivación no es la producción de una tasa de ganancia.

Como consecuencia del desarrollo del mercado interno, la unidad doméstica que necesita de productos e insumos que no puede producir, se ha visto obligada a diferenciar sus actividades productivas para poder reproducirse.

La producción para la subsistencia, que siempre incluyó una relación de intercambio, ya no satisface las necesidades alimenticias. Los campesinos se ven obligados a entregar una cantidad de productos agropecuarios cada vez mayor, para poder obtener la misma cantidad de bienes que no producen y que son indispensables para la subsistencia de la unidad doméstica.

Ante este dilema, muchos campesinos, sobre todo los hijos, han dejado la producción agropecuaria directa y han pasado a ser obreros agrícolas o han emigrado a la ciudad donde muchos han pasado a las filas de los desempleados o subempleados.

Aunque la economía campesina produce en base a una racionalidad que orienta la producción a la satisfacción de las necesidades alimenticias de la unidad doméstica, esto no significa que no produzca una parte sustancial de los alimentos para el consumo interno nacional. Demostraremos lo anterior con el caso peruano.

En el Perú, las dos terceras partes de los campesinos están organizados en la comunidad campesina. De los alimentos que se consumen en el país más del 50% proviene de estas comunidades. A pesar de que los comuneros controlan sólo una mínima parte de la superficie total nacional, el peso que tienen en la producción de alimentos es fundamental (Valladolid y Girón, 1981: 2). El ganado es criado también de manera sustancial por campesinos organizados en la comunidad campesina: el 62% de los vacunos, el 64% de los caprinos y el 52% de los ovinos (ibid: 5).

Así gran parte de la alimentación básica en el Perú, proviene del sector campesino que, a pesar de sus bajos niveles de productividad, alimenta tanto a las propias unidades domésticas como a la población no agrícola.

Cuando el campesino se relaciona con el mercado con su "excedente" producido, es impedido de acumular capital de diferentes maneras. Los mecanismos que se lo impiden son generados por la propia lógica de la economía campesina y por la lógica del mercado.

Al llevar el producto al mercado, los campesinos requieren de dinero para comprar las mercancías que no pueden producir (Archetti, 1979: 77).

Además, el campesino no hace un cálculo del costo de su producto que incluye las categorías capitalistas; lo que busca es un "producto para el trabajo" en el que, aparte de la necesidad alimenticia, debe recuperar los costos para la nueva cosecha.

Bengoa (1979) sostiene que existen dos modalidades por las que, a través de mecanismos del mercado, se produce un traspaso de valor de la economía campesina al resto de la sociedad:

- En primer lugar se produce este traspaso por el intercambio desigual a nivel particular y a nivel global. Como la unidad doméstica es la unidad de producción y la unidad de consumo, los campesinos venden en el mercado a precios del mercado local y compran a precios del mercado nacional, a menudo con un recargo adicional por la irracionalidad de la cadena de comercialización. Además a este nivel se dan las relaciones de intercambio desigual entre el sector agrícola y el resto de los sectores de la economía nacional (Bengoa, 1979: 280). En el Perú por ejemplo, se ha demostrado este intercambio desigual para la Sierra. El precio de la papa en la Sierra, entre 1973 y 1980, aumentó 15.3 veces mientras que el precio de los insumos aumentó 17.4 veces (Billone, Carbonetto y Martínez, 1982: 77). Los insumos comercializados por las empresas privadas como plaguicidas o fertilizantes fosfatados, aumentaron de 20 a 30 veces (ibid: 95). Esto demuestra la transferencia de excedentes del sector agrícola al resto de los sectores de la sociedad. A nivel particular del campesino el cuadro es

más dramático debido a la cadena irracional de comercialización en la que cada nivel de intermediarios demanda sus propias utilidades. Sobre todo en las zonas campesinas más apartadas el intermediario impone los precios a su parecer (véase por ejemplo, Esculies, Rubio y González, 1977).

- En segundo lugar influye el atraso relativo de la agricultura campesina. A causa de las diferenciales en la composición del capital y del trabajo hay un traspaso permanente de valor de la economía campesina a los otros sectores. La retribución para la producción campesina en el mercado no se da de acuerdo al valor del trabajo incorporado en el producto, sino de acuerdo al precio del mercado. Así, se produce una pérdida de valor que es apropiada a través del mercado por el conjunto de la sociedad (Bengoa, 1979: 282).

Ante los procesos descritos, los campesinos tecnifican aquella parte de la producción que tiene mayor potencialidad comercializable y en ello la organización campesina juega un papel fundamental (véase el capítulo 7). En la práctica de la producción campesina vemos que por diferentes razones existe una disposición diferencial en la economía campesina frente a la asimilación de innovaciones tecnológicas (véase Gianotten y De Wit, 1983; Zulberti, Swanberg y Zandstra, 1979).

En conclusión, la aproximación al mercado de la unidad campesina es, en general, para intercambiar productos producidos para el uso (valores de uso) y no productos que *a priori* fueron producidos para la venta (mercancías). Sin embargo, ello no impide que "mientras mayor sea la dependencia que la reproducción de la unidad campesina tenga de insumos y de bienes finales comprados, mayor sea la fuerza con que consideraciones de tipo mercantil parezcan intervenir en las decisiones sobre el qué y el cómo producir" (Schejtman, 1983: 10).

Haciendo un análisis del período colonial vemos que en América Latina desde el inicio de la Colonia se extraían a través de mecanismos extra-económicos los bienes de la economía indígena. Spalding anota, sin embargo, que después del siglo XVI el corregidor se apoyó, para satisfacer su necesidad de dinero, en la venta

forzada de mercancías a los indios dándole un carácter de "mercader-corregidor." Ya por el siglo XVIII, "el repartimiento de mercancías se había convertido en su mayor actividad económica" (Spalding; 1974: 132). Para el campesino indígena en el Perú esto significaba ya en aquel entonces que requería de recursos monetarios para pagar al corregidor. Pero el tiempo prolongado de la incorporación parcial del campesino en relaciones de mercado no ha borrado en el Perú las relaciones de intercambio "pre-capitalista"; en amplias regiones continúan las relaciones de trueque.

El campesino comerciante.

Los campesinos llevan sus productos "excedentes" al mercado, donde a través de los procesos descritos en el apartado anterior, se da un intercambio desfavorable para ellos.

Aunque puede haber campesinos que se dedican especialmente a la actividad comercial y que podrían tipificarse como "campesinos comerciantes" (Bengoa, 1979: 271), en general, la actividad comercial forma parte integral de la unidad campesina.

En el mercado hay un conjunto de mecanismos extra-económicos que hacen que se acentúe la transferencia de valores de la economía campesina al sistema capitalista global. Aunque ya no existe en la mayor parte de América Latina el patrón, que a través de sistemas de endeudamiento liga al campesino a sus intereses para garantizar fuerza de trabajo, sí existe un conjunto de variantes de relación entre el comerciante urbano y el campesino que comercializa su producción; como por ejemplo, sistemas de compadrazgo, pagos adelantados y dotación de insumos. Esto permite que se continúe una transferencia de excedentes a través de factores extra-económicos. Muchos programas de promoción rural, al querer romper estas cadenas de comercialización desventajosas para los campesinos, no toman en cuenta el complejo de factores que subyace en la "fijación de precios" por parte de los campesinos. Ellos buscan asegurar la reproducción de la unidad doméstica también en situaciones en las que esta reproducción debe depender de la reciprocidad de sectores opuestos, por ejemplo, cuando hay una mala cosecha o cuando uno de los miembros de la familia muere. Con el

crecimiento del mercado interno, el comerciante tenderá a buscar relaciones meramente capitalistas asegurando su propia acumulación a través de posiciones monopólicas que obtiene cuando controla por ejemplo, los medios de transporte (Escuelies, Rubio y González, 1977).

Otro elemento que consideramos importante en la "comercialización" campesina y que influye también sobre el ingreso obtenido, es que los campesinos, por lo general, no definen la cantidad total de productos que van a vender en el momento de la cosecha. Generalmente, el campesino ofrece los mismos productos que forman parte de su propia dieta y en la medida que se presentan necesidades llevará una parte al mercado. Así "sólo *ex post* es posible reconstruir el monto de lo vendido y distribuirlo de lo autoconsumido" (CEPAL, 1982: 71).

La existencia paralela de relaciones de intercambio de trueque a la par con las relaciones del mercado, muestra la existencia de una lógica propia, funcional para la economía campesina. Además, en las relaciones con el mercado encontramos una lógica campesina que se diferencia de la lógica de la agricultura empresarial. El qué, cómo y cuánto producir se derivan sobre todo de las necesidades de reproducción de la unidad doméstica.

El campesino obrero.

La mayor parte de los estudios sobre la economía campesina (veáanse por ejemplo, Figuero 1981; Bengoa, 1979) apuntan a la venta de la fuerza de trabajo de los campesinos, como una de las formas más evidentes de la articulación de la economía campesina con la sociedad global.

Al tener recursos productivos que no podían dar el excedente necesario para la compra de los bienes materiales indispensables, los campesinos se veían obligados a ir a trabajar en las haciendas que requerían de mano de obra estacional.

La hacienda con un bajo nivel tecnológico dependía de la mano de obra campesina. Si los campesinos hubieran podido usar toda su fuerza de trabajo familiar para fines productivos, la hacienda se

hubiera encontrado en la necesidad de pagar mayores salarios para poder comprar esta fuerza de trabajo.

Es así que la hacienda no evitó ninguna modalidad para limitar las alternativas del campesino (Bengoa, 1979; Wolf y Mintz, 1979). La hacienda creó su mano de obra de reserva.

Igualmente el capitalismo busca la modalidad de extraer la renta de trabajo, sin destruir la economía campesina, puesto que ella garantiza la producción de dicha renta. El salario pagado al trabajador campesino puede estar muy por debajo del costo de la reproducción campesina. "De no existir un sector de economía campesina, la masa de salarios debería ser la suficiente, por lo menos, para garantizar el sostenimiento y la reproducción de la mano de obra empleada, es decir, el de sostenimiento en el tiempo de la fuerza de trabajo requerida por el proceso de acumulación y crecimiento" (CEPAL, 1982: 83). El estudio de CEPAL anota incluso que la viabilidad de la agricultura capitalista descansa a menudo en la posibilidad de pagar salarios inferiores al costo de reproducción (ibid: 84).

La necesidad de vender su fuerza de trabajo depende del tamaño de la parcela y de las demás actividades productivas de la unidad doméstica. Cuando estas fuentes son insuficientes, los campesinos venden su fuerza de trabajo. La venta de la fuerza de trabajo se da sobre todo en el "período muerto" y se canaliza al mercado de trabajo que lo requiere estacionalmente.

En esta venta de la fuerza de trabajo estacional se pueden distinguir tres variantes de la extracción de la renta en trabajo por la empresa capitalista (Meillassoux, 1977: 161).²⁵

1. El trabajador es empleado en el sector capitalista sólo durante la estación muerta y se alimenta de sus reservas domésticas durante este período.
2. El trabajador es empleado en el sector capitalista sólo durante la estación muerta, pero es alejado de su lugar de origen y no puede alimentarse con las reservas domésticas. Esta situación le permite al trabajador ahorrar el volumen de su consumo del producto doméstico.

3. El trabajador es empleado en el sector capitalista durante un período mayor que la estación muerta. El pago tendrá que ser lo suficiente para la reconstrucción de su fuerza de trabajo más una remuneración equivalente a la falta de producción que resulta de la ausencia.

Para la economía campesina, la segunda situación resulta la menos desfavorable. Scott encuentra también una preferencia de los campesinos para esta alternativa, planteando que así pueden minimizar el riesgo (Scott, 1976: 39). La preferencia campesina resulta lógica por la motivación de la venta de la fuerza de trabajo, lo cual es la reproducción de la unidad doméstica. En la medida en que esta alternativa reduzca la fuerza de trabajo en la unidad doméstica en períodos muertos, reduce también el número de personas a alimentarse, quedando un ingreso monetario neto, sin reducciones para gastos de alimentación y alojamiento.²⁶

En un estudio sobre la racionalidad de la organización de la producción campesina andina, Golte hace ver como "el manejo de varios ciclos de producción agraria en varios pisos ecológicos resulta de la estrategia básica para emplear la fuerza de trabajo campesino durante un máximo de días en el año agrícola" (Golte, 1980: 38). Es decir que el campesino maneja racionalmente el único factor de la producción de que dispone con relativa abundancia: el trabajo. Los campesinos intercalan los ciclos agropecuarios con actividades artesanales, como intermediarios o como trabajadores temporales. Lo anterior fue también mostrado en un estudio de Figueroa, en el que argumenta que la migración de los campesinos en forma estacional no es una respuesta al exceso de mano de obra que existiría en la comunidad peruana. Dado que la mano de obra de la familia campesina se usa en varias actividades, se evita que la productividad marginal del trabajo llegue a cero. Debido a que la migración temporal es estacional, podemos decir que no hay un sobrante estructural de mano de obra. "Lo que aparenta exceso de mano de obra (...), es el hecho que los campesinos no se ocupan en la agricultura todo el año. Es confundir desempleo estacional agrícola con desempleo estructural" (Figueroa, 1981: 128).

La producción agrícola en la economía campesina ocupa a un número de personas que equivalen a la necesidad del período de mayor requerimiento, cargando así con un desempleo estacional. La empresa capitalista, buscando cómo minimizar los costos, contrata en forma permanente un mínimo de mano de obra, comprando mano de obra en forma estacional.

Esta diferente organización del trabajo en la que el campesino en determinados períodos vende su fuerza de trabajo, es racional en relación a los objetivos de la reproducción. A la vez es funcional a la empresa capitalista para extraer los excedentes, producto de la renta de trabajo.

4.4 El campesinado: dimensiones organizativas.

Hasta aquí hemos analizado cómo diferentes autores (Feder, 1976 y 1981; De Janvry, 1981; Bengoa, 1979) plantean la inevitable desaparición del campesinado, como consecuencia lógica del desarrollo capitalista. Otros (Stavenhagen, 1981; Vergopoulos, 1980) enfocan la funcionalidad de la economía campesina para la acumulación capitalista. Según Vergopoulos, la economía campesina no desaparece: "el capital no tiende necesariamente hacia la extensión del modo de producción capitalista, sino sobre todo a la intercepción de la renta y de la ganancia agrícola" (Vergopoulos, 1980: 196). Cada vez más se plantean también estrategias de desarrollo que llevarían al campesinado a niveles superiores de producción sin destrucción previa del mismo (Plaza y Francke, 1981).

En este apartado analizaremos si el campesinado forma una clase social, capaz de movilizarse y cambiar las relaciones sociales de producción. Igualmente veremos bajo qué condiciones los campesinos se movilizarán.

En los diferentes estudios a que nos hemos referido existe consenso sobre la diferenciación al interior del sector campesino; el campesinado no conforma un sector social homogéneo no diferenciado.

El conjunto de los factores que diferencia al campesinado da la impresión de que los campesinos tuvieron pocos intereses en común. Sin embargo, las relaciones con la sociedad mayor son similares

para el sector social en su conjunto; los campesinos no sólo se sostienen a sí mismos, sino también producen un excedente, lo que los relaciona con la sociedad mayor como un sector social con intereses homogéneos.

Para Marx, los campesinos conformaban una gran masa que vivía en condiciones similares sin entrar en relaciones múltiples entre sí. "Su modo de producción los aísla uno del otro en vez de reunirlos en relaciones mutuas" (Marx, 1979: 230). Dado que la familia campesina, según Marx, es prácticamente autosuficiente, y produce la casi totalidad de lo que consume, los campesinos se reproducen a través de su relación con la naturaleza, más que a través de sus relaciones con la sociedad. Marx reconoció que las condiciones económicas del campesinado lo separa como clase del resto de la sociedad. Por otro lado, Marx sostiene que no conforman una clase, dado que sus relaciones son principalmente locales y que la identidad de sus intereses no engendran en una comunidad, una alianza nacional o en una organización política. Marx tampoco tenía mucha esperanza en la capacidad del campesinado para representar sus intereses de clase. "Ellos no pueden representarse a sí mismos, ellos tienen que ser representados" (ibid: 231).

Aunque Marx (1980) revisó su análisis del campesinado organizado en las organizaciones colectivas pre-capitalistas, el análisis anterior sigue manteniendo plena vigencia para marxistas ortodoxos.

Como hemos visto, ya no puede sostenerse que los campesinos produzcan sólo para el auto-consumo o que sean auto-suficientes. Mecanismos económicos y extra-económicos los han incorporado cada vez más a la sociedad global, aunque su lógica económica se rige por objetivos distintos a los objetivos de la empresa agrícola capitalista.

En los análisis de los procesos sociales en la Europa de antes de la revolución industrial, se señalan factores que han provocado una diferenciación social de la población rural, dando paso al surgimiento de una población rural no agrícola y generando así procesos de polarización.²⁷ Asimismo, la apreciación ideológica y cultural despectiva sobre los campesinos (véase el apartado 4.2), la identificación del concepto de "desarrollo" con lo urbano

(Worsley, 1984: 70), y la capacidad del campesino para no participar en el mercado en situaciones de crisis (Shanin, 1979: 254), parecen haber influido en la negación del campesinado en cuanto se refiere a su potencial en procesos de cambio, y a la "confiabilidad" del campesinado como clase.

El campesinado ha persistido, a pesar de dos siglos de previsiones deterministas de su desaparición, y llegó a ser una fuerza revolucionaria importante del siglo XX. En términos relativos, el campesinado ha disminuido en proporción a la población mundial, pero en términos absolutos, ha duplicado su número en este siglo (Worsley, 1984: 70).

Los campesinos persistieron como sector social y actuaron en algunas ocasiones políticamente como una unidad social con características de clase social. El campesinado en el contexto de la sociedad industrializada ha demostrado en diferentes oportunidades una habilidad para la acción política en forma unida. Los campesinos no sólo han entrado en conflicto con los terratenientes tradicionales, sino que intereses colectivos también han puesto al campesinado en conflicto político con empresarios agrícolas capitalistas, con varios grupos urbanos y con el Estado moderno (Shanin, 1979: 253). Aunque el desarrollo capitalista ha generado profundos efectos de descomposición en el campesinado, aquel no generó un sector social estático y amorfo en franco proceso de desaparición que sólo actuaría desesperadamente para mantener el *status quo*.

Cierto es que la acción política colectiva del campesinado está limitada por su asentamiento geográfico disperso y aislado, lo que dificulta su organización. Sin embargo, queremos apuntar que la fragmentación local no siempre tiene los efectos de aislamiento que comúnmente se supone.

En aquellos países que tienen marcadas diferencias climatológicas (por ejemplo, en los países andinos), los campesinos se han relacionado mutuamente a través de relaciones de intercambio, en regiones bastante amplias. Debido a la necesidad de contar con recursos monetarios, los campesinos se han movido también a regiones muy distantes para vender su fuerza de trabajo. Así por ejem

plo, encontramos que en un contexto campesino bastante tradicional en el Perú, ya en las primeras décadas de este siglo los campesinos caminaban con toda la familia de 7 a 8 días para trabajar en las haciendas de la Costa en el período en que su propia parcela tenía baja actividad agrícola (Zevallos, 1982: 16-23). En estas relaciones los campesinos lógicamente han ido formándose una visión que supera los límites de su localidad. En las últimas décadas los medios de comunicación de masa han dado nuevas posibilidades de comunicación que ofrecen nuevas dimensiones a una potencial cohesión política y cultural del campesinado (Shanin, 1979: 256).

Por otro lado, la élite rural y sus aliados han evitado de diferentes maneras la organización de los campesinos en sindicatos, cooperativas de producción u otras modalidades de organización colectiva. Las formas para evitar la organización han variado del soborno de los campesinos y sus líderes hasta la eliminación física (Feder, 1978: 162-170). Feder hace un resumen de cómo en América Latina se ha evitado, obstaculizado y eliminado la organización campesina. Esto permitió, al menos en una fase inicial, que el descontento campesino sólo haya podido expresarse a niveles locales a través de asociaciones u organizaciones sociales existentes como por ejemplo, las organizaciones comunales (ibid: 164).

Los procesos de diferenciación campesina son presentados como fuerzas opuestas de cohesión política de los campesinos (De Janvry, 1981: 117). En la literatura marxista encontramos una interpretación restringida de las clases sociales existentes en una sociedad capitalista. Por ende, "el campesino sólo está considerado como un pequeño patrón o un proletario futuro" (Vergopoulos, 1980: 180).

La búsqueda de ubicar al campesinado en categorías de clase, apropiadas para el análisis del desarrollo capitalista, simplifica la complejidad de las relaciones y la lógica de la economía campesina. Como hemos visto, el análisis de la economía campesina no permite aislar y separar las diferentes esferas de la actividad económica de la unidad doméstica. Aunque los campesinos venden parte de su fuerza de trabajo, esto todavía no significa necesi-

riamente que estén en proceso de proletarizarse. La presencia real del campesinado en la actualidad y su crecimiento numérico durante este siglo nos obligan a entender cómo los campesinos han podido reproducirse bajo condiciones económicas y sociales adversas, más que redefinir el tiempo y el ritmo de su desaparición.

Encontramos diferentes procesos que limitan la diferenciación campesina:

1. La funcionalidad de la economía campesina para la acumulación capitalista, a través de las diferentes modalidades de extracción de excedentes.
2. La debilidad del desarrollo del capitalismo dependiente. El desarrollo industrial y de la agricultura capitalista han convertido a una parte de los campesinos en obreros agrícolas o industriales. Sin embargo, debido al carácter dependiente no existe capacidad de absorber, como a un ejército industrial activo, la mano de obra de reserva conformada por los campesinos, pues el desarrollo industrial en los países dependientes no se basa en objetivos que buscan emplear la máxima cantidad de mano de obra (Quijano, 1977: 13).
3. La misma economía campesina que se desarrolla en muchos casos en zonas donde no existen posibilidades para una agricultura empresarial. En estos contextos de tierras pobres no aptas para la agricultura se da una diferenciación campesina pero ésta no llega a disolver el campesinado. En los contextos de campesinos indígenas en los países andinos no existen posibilidades de una salida individual en términos de la organización de la producción agrícola. La ausencia completa de una infraestructura productiva, la falta de servicios, de asistencia técnica, etc., no permiten que el campesino en forma individual logre desarrollar las fuerzas productivas a niveles superiores. Tradicionalmente la comunidad indígena servía en estos contextos como garantía para la subsistencia (véase Plaza y Francke, 1981).

En cada una de las situaciones el desarrollo capitalista ha ido acentuando las contradicciones con la economía campesina a través de bajos precios para los productos agrícolas o del despojo de

los campesinos de buenas tierras necesarias para la producción de cultivos comerciales.

Las contradicciones enmarcadas en los procesos referidos no han provocado movilizaciones o luchas campesinas inmediatas. A nivel local, el campesinado sí ha iniciado acciones legales para lograr la solución de sus problemas. Al no encontrar solución después de muchos años hay casos en que los campesinos han llegado a organizarse a niveles mayores y cuando aún así no habían logrado solucionar el problema, habían recurrido también a la violencia.²⁸

Huizer (1976 b) demuestra por ejemplo, tal secuencia de acciones para el campesinado cubano.

En el análisis de los movimientos campesinos se supone que hay una participación diferente conforme la estratificación interna del campesinado. Lenin diferenció el campesinado en 3 subgrupos: el campesino acomodado, el campesino medio y el campesino pobre (en: Landsberger, 1978: 30). Mao Ze Dong distinguió cinco tipos de campesinos que podrían ser organizados en una sola organización: los campesinos propietarios, los semi-propietarios, los aparceros, los campesinos pobres, y los jornaleros y artesanos (ibid: 31).

Para Wolf (1969: 290-292) los campesinos medios son los más revolucionarios, mientras que Lenin sostiene que este grupo desaparecerá. Según Hobsbawm los movimientos campesinos en 1962 en La Convención (Perú) fueron promovidos por la clase media rural, quien dio origen y liderazgo a los movimientos de oposición a los latifundistas (Hobsbawm, 1974: 279). Hobsbawm encuentra en el caso de La Convención una muestra del "potencial político de las secciones no tradicionales, incluida también la población campesina india de los Andes" (ibid: 296). Además, encuentra en el caso "la relativa falta de iniciativa de las capas más pobres y oprimidas, los jornaleros sin tierras o minifundistas..." (ibid: 296).

Landsberger (1978: 44) plantea hipotéticamente que los grupos más bajos tendrán una representación proporcionalmente inferior en los movimientos campesinos, sobre todo en cuanto a dirigencia se refiere. Huizer observa que tan sólo en la fase inicial existe un potencial mayor en el campesinado medio, lo cual no significa

que tenga mayor capacidad organizadora y revolucionaria que los campesinos pobres (Huizer, 1981: 23).

Según Landsberger existe un acuerdo sustancial que los levantamientos campesinos están "relacionados con cambios económicos y políticos mucho más profundos que los que afectan únicamente al campesinado" (Landsberger, 1978: 47). Cuando por ejemplo en México la élite agrícola comenzó a dedicarse a cultivar productos de exportación, por lo que empezó a usurpar inclusive las tierras tradicionales de los campesinos, se produjo el levantamiento liderado por Zapata (véase Huizer y Stavenhagen, 1978). Así el levantamiento de Zapata es generado por la integración de México en el comercio internacional.

Aquí se nos presenta el problema de los factores y las condiciones bajo los cuales los campesinos se organizan colectivamente. Para nuestro estudio sobre el potencial de la organización campesina, nos interesa sobremanera la organización de los campesinos en zonas periféricas del control estatal o del poder regional.

Aunque, según Wolf, los antropólogos y sociólogos rurales han considerado a los campesinos en estas condiciones como los principales portadores de la tradición, son precisamente éstos, y los campesinos medios que mayor potencialidad tienen para rebelarse contra el *status quo* (Wolf, 1979: 269-279). Wolf encuentra confirmado su tesis por sus estudios sobre los campesinos que están ubicados en la periferia del poder en México, en Vietnam, en Argelia y en Cuba (ibid: 271). Esta ubicación periférica como factor positivo de la efectividad táctica de los campesinos para movilizarse, es aumentado cuando están ubicados además en zonas montañosas y cuando la población campesina se difiere étnica- y lingüísticamente (ibid: 271).

La mayor parte de los estudios sobre la organización y el movimiento campesinos están relacionados con tomas de tierra. Aunque éstas por cierto son las expresiones más visibles de la potencialidad revolucionaria de los campesinos, se ha anotado acertadamente que los análisis de la organización campesina no pueden limitarse a las tomas de tierra como forma de lucha. La expectativa que se veía en las tomas de tierra como inicio de un poderoso ins

trumento que arrasaría después con los cimientos del estado burgués, se mostró equivocada: "Idealismo y error que tienen su sustento capital en una incomprensión del carácter no proletario de una lucha campesina que en mucho tendía a frenarse después de las tomas" (García Sayán, 1982: 205-206).

En su estudio de las tomas de tierra en el Perú en las últimas décad^{as}, García Sayán concluye que su trabajo le ha confirmado que

la lucha por la tierra sólo puede ser una forma más de lucha (particular y poderoso, es cierto). Y que de no encontrarse un cauce a través del cual el campesinado pueda enfrentar la estructura del poder político y a la dominación del gran capital (...) sólo se estará 'ara-
ñando' el edificio de toda la estructura social que se asienta sobre el campesinado y el resto del pueblo
(ibid: 209-210).

Ultimamente esto ha sido reconocido por los partidos políticos y los sindicatos que se ocupan con la organización campesina. Se ha revitalizado la importancia de la organización campesina en base a modalidades organizativas propias del campesinado sin imponer formas organizativas ajenas. Así, por ejemplo en Bolivia la CSUTCB (Confederación Sindical Unica de Trabajadores Campesinos de Bolivia), ha propuesto recientemente una nueva ley agraria que reconoce como una de las bases organizativas para la producción agropecuaria la comunidad campesina (comunidad originaria). Con esto se propone aprovechar la tierra mediante modalidades de producción comunitaria y asociativa que superan las formas actuales de explotación capitalista (CSUTCB, 1984: 19). Es a partir de las comunidades campesinas, entre otras, que se busca un mejor control y organización del proceso productivo. Se plantea que las comunidades tendrán autonomía en su régimen interno político, administrativo y que además la autoridad será designada comunalmente conforme la costumbre (ibid: 22). Lo que encontramos, entonces, no es un proyecto de "resurrección tradicional," sino una búsqueda de dinamizar las organizaciones campesinas propias a partir de las que se busca desarrollar las fuerzas productivas.

En el Perú, durante la reforma agraria del gobierno militar (1968-1975) fueron creados varios tipos de empresas asociativas (véase capítulo 5). Estas empresas asociativas que recibieron las tierras afectadas, beneficiaron sobre todo a los obreros agrícolas y se desarrollaron al margen de estructuras organizativas existentes, como es la comunidad campesina. Esto ha provocado que en aquellas regiones donde fueron creadas empresas asociativas al margen de la comunidad campesina, éstas han comenzado a reivindicar las tierras de las empresas asociativas (SUR, 1983: 50). En recientes esfuerzos de los sindicatos campesinos y los partidos políticos por trazar un proyecto de desarrollo nacional, la CCP (Confederación Campesina del Perú) asigna un rol importante a la comunidad campesina, tomándose como base la potencialidad que contiene su racionalidad productiva y su organización. Se ha reconocido que la comunidad campesina no es la unidad organizativa donde sobreviven rezagos culturales, sino se observa que las prácticas productivas, organizacionales y culturales tienen una dinámica que se adecua a los ritmos de cambio de la sociedad peruana. Así se ha planteado en la actualidad la alternativa comunal que aglutina dos dimensiones: la dimensión organizativa y la dimensión productiva. La unidad de la comunidad "está dado por lazos de consaguinidad, trabajo, costumbres y mitos, regidos por una autoridad centralizada y tomando como base la propiedad colectiva del territorio," y en la dimensión productiva "la organización comunal es el principal factor que permite (...) una explotación más racional de los recursos productivos de la comunidad" (ibid: 56). No se ha planteado la alternativa comunal como solución única para el país entero, sino, como alternativa más adecuada y racional para el área andina "caracterizada por su gran variedad de alturas y microclimas, poniendo en valor tierras que de otra forma se abandonarían y serían consideradas eriazas" (ibid: 56).

Sin embargo, sólo la organización a nivel comunal no tendría la fuerza para afrontar los problemas productivos, económicos y políticos que se presentan.

En Bolivia existe a nivel superior de la comunidad la "organización sindical," que conforme a los objetivos originales aglutina-

ba a las comunidades individuales. Esta organización fue corrompida en muchas regiones, sobre todo por la débil organización comunal de base, que fue causada por la parcelación de tierras con la Reforma Agraria en 1953. En la región del Altiplano boliviano, sin embargo, existe una organización sindical fuerte, que efectivamente aglutina los intereses de las comunidades individuales. Aquí el funcionamiento efectivo de la estructura sindical se da porque la comunidad aymara ha guardado una fuerte organización comunal de base. En el Perú la situación se presenta de forma distinta: existe una fuerte organización comunal, que no encuentra un nivel superior de organización campesina autónoma. Las propuestas hechas por la CSUTCB y la CCP apuntan hacia una "organización intercomunal," buscando los rasgos de colectividad y particularidad en el conjunto de las organizaciones comunales. Es éste el esfuerzo de organización campesina que nos hemos planteado también, tanto a nivel teórico como en nuestra experiencia educativa y de organización que analizaremos en el capítulo 7.

Nuestra propia experiencia se ubica en el contexto de la comunidad campesina peruana, conformada por campesinos que en su mayoría son pequeños parcelarios y de los que una buena parte tiene que vender su fuerza de trabajo en períodos estacionales en la ciudad o en las empresas agrícolas. No hay un campesinado acomodado: tanto la estructura comunal como la pobreza de la tierra impiden la acumulación individual. En este contexto, la existencia de la comunidad campesina resulta ser un factor que facilita la organización de los campesinos (véase también Landsberger, 1978: 69).

Bajo las condiciones en las que se desenvuelven los campesinos en las comunidades peruanas y en otros contextos campesinos en América Latina, donde el campesinado está asentado en tierras marginales, los campesinos sólo podrán desarrollar un control sobre las condiciones naturales y defender sus intereses en la sociedad global si logran organizarse a niveles mayores.

Esto refuta la idea de que la economía campesina sería eminentemente individualista, argumentando que la organización del trabajo campesino es solamente a nivel familiar. Por otro lado, tampoco es correcto suponer que los campesinos tienen una disposición

automática para organizarse colectivamente.

La economía campesina debe ser considerada, tanto en su dimensión individual (familiar), como en su dimensión colectiva. No se puede concebir la unidad campesina como una unidad aislada de otras semejantes; "aparece siempre formando parte de un conjunto más amplio de unidades con las que comparte una base territorial común: la colectividad local" (CEPAL 1982: 76).²⁹ Como vimos, en algunos países las funciones de la colectividad local están claramente definidas (la comunidad campesina en el Perú o el ejido en México), pero cuando no hay una organización colectiva local formalizada y a veces legalizada, esto no significa que no haya ninguna forma de colectividad local. "Resulta evidente que la familia (campesina) no puede mantener su posición de producir sin capital y sin posibilidades de acumular y de subsistir, sin reservas ni ahorros, en un medio dominado por las relaciones capitalistas, sin estar apoyada por un conjunto mayor que otorgue las condiciones de estabilidad a esta situación contradictoria (Warman, apud, CEPAL, 1982: 77).

El análisis de la economía campesina no puede limitarse al estudio de la unidad familiar; tiene que incorporar a la colectividad local. Entendemos este conjunto mayor en que se desenvuelve la economía campesina, como una unidad dialéctica de lo individual y de lo colectivo.³⁰ En el pasado lo colectivo fue reforzado por las luchas campesinas contra la opresión de los terratenientes. Con frecuencia, estas luchas encontraron su origen en algunos pequeños núcleos campesinos, afectados en sus derechos (Huizer y Stavenhagen, 1978: 388, refiriéndose a la revolución mexicana de 1917). Los pequeños núcleos de familias campesinas, ubicadas en una "colectividad local," buscaban a través de esta pequeña colectividad, recuperar sus derechos. Por medio de estas organizaciones e instituciones locales tradicionales, las acciones de protesta podrán generarse en zonas más amplias (Huizer, 1981: 21).

Aunque la comunidad campesina ha servido principalmente para resolver problemas internos de la comunidad y para desarrollar y controlar los recursos (por ejemplo, andenes, canales de riego y caminos), en el plano político la comunidad ha asegurado colectivamente las parcelas individuales de cada comunero así como tam-

bién los terrenos comunales. Esta organización comunal ha perdido su potencial en varias partes del continente latinoamericano en general, pero ello no significa que no hayan quedado instancias de "colectividad local" necesarias para el desenvolvimiento de la economía campesina o para la gestación de movimientos campesinos.

El desarrollo capitalista en el campo, ha provocado en la mayoría de los casos la quiebra de la propiedad colectiva de la tierra generando así un proceso de individualización. Pero por las limitadas condiciones en las que se desenvuelve la economía campesina, la salida individual está limitada cada vez más. La inserción en la sociedad mayor asegura una permanente transferencia de excedentes campesinos y la dimensión colectiva comienza a recuperar importancia.

Para el caso peruano se han observado tendencias de descomposición de la comunidad, pero también de fortalecimiento y reconstitución (véase Gálvez, Ansión y Degregori, 1981).

La organización colectiva de los campesinos o los rasgos todavía existentes son, en sí, formas de organización tradicional, pero con potencial para transformarse en formas de organización más amplias para enfrentar y generar los cambios sociales necesarios.

4.5 Estrategias de desarrollo rural en el contexto de la economía campesina.

En este apartado queremos analizar la viabilidad de trazar estrategias de desarrollo en contextos campesinos, que permitan cumplir con los dos objetivos que en forma explícita encontramos en todos los diseños de programas de desarrollo rural: mejorar los niveles productivos para abastecer la demanda alimenticia de la población urbana y mejorar los niveles de vida de la población rural. Como vimos, los dos objetivos no están causalmente interrelacionados. Al mejorar los niveles productivos a nivel global para satisfacer el mercado interno de alimentos, no necesariamente se cumple con el segundo objetivo. Inclusive se han dado procesos opuestos; es decir, que el mejoramiento de los niveles productivos ha ido acompañado por el empobrecimiento de los campesinos.

Por otro lado, cuando se logre mejorar los niveles de vida de los campesinos, ésto irá acompañado necesariamente con una mejora de los niveles productivos. Por lo tanto, nuestro interés central se concentrará en el diseño de estrategias que permitan mejorar los niveles de vida de los campesinos.

La reflexión de CEPAL en torno a esta problemática nos parece oportuna: la dificultad no reside tanto en trazar estrategias de desarrollo rural, sino en la ejecución de las mismas. Igualmente, no serán los problemas técnicos, los que resulten obstáculos, sino que serán sobre todo, las trabas políticas las que nos presenten los límites de lo que planteamos (CEPAL, 1982: 240). De ahí el énfasis en la organización campesina como propuesta política de una estrategia alternativa de desarrollo rural para contextos campesinos.

Ultimamente, en los programas de desarrollo rural se pone énfasis en la participación de los campesinos en la ejecución del programa. Igualmente, se anota la importancia de la organización campesina. Ambos principios son comúnmente aceptados. Además, en los programas encontramos el consenso de que esta participación debe partir de las necesidades básicas sentidas por la población beneficiaria. Todo esto ha significado avances importantes en los programas que trabajan directamente con campesinos.

Dos principios que también encontramos en varios programas se refieren a los costos y a los objetivos a perseguir. Se señala que los costos de los programas orientados hacia los campesinos deben ser bajos y los objetivos restringidos a la satisfacción de necesidades básicas. Este último principio retoma la discusión sobre la escasez de los recursos naturales que fue promovida por el Club de Roma (véase el capítulo anterior, apartado 3.4.6).

Se parte de la suposición de que el nivel de vida de los países occidentales no puede ser alcanzado por los países del Tercer Mundo, debido a la incompatibilidad de los recursos naturales en el mundo (Röling y De Zeeuw, 1983: 48).

Es oportuno hacer algunas reflexiones en torno a estos dos últimos principios. Es lógico que las inversiones que se harán en contextos campesinos no serán fácilmente recuperables. Todas las

condiciones infraestructurales necesarias a lo mínimo, están faltando, lo que hace difícil una rápida capitalización de la agricultura campesina. La postergación socio-económica de los campesinos, acumulada en muchos decenios, se refleja tanto en el consumo individual como en la necesidad de fondos para los servicios mínimos.

No existen reservas que permitan afrontar los riesgos mayores inherentes a una mayor tecnificación de la agricultura. El riesgo de malas cosechas, sobre todo cuando no se controlan los sistemas de riego y con una agricultura parcialmente innovada, lleva al campesino a la ruina. En estos casos se ha visto la recuperación de las inversiones, embargando los escasos medios de producción de los campesinos. Si realmente se quiere transformar la situación de los campesinos pobres se tendrá que hacer inversiones que en buena parte tengan la modalidad de fondo perdido durante los años iniciales. Caballero estima, por ejemplo, que para el Perú, Bolivia y Ecuador se tendría que canalizar durante por lo menos cinco años el 4 ó 5% del ingreso nacional al sector campesino y que la mitad se debe hacer a fondo perdido. En este caso se podría doblar la disponibilidad de capital y la producción habría aumentado en un 50% (Caballero, 1980 a: 133).³¹

De lo anterior se puede derivar que un programa de desarrollo rural que pretende mejorar la situación de los campesinos, no podrá tener un bajo costo.

Sin embargo, en la mayor parte de América Latina no existe la voluntad política para priorizar el desarrollo de la agricultura campesina.

Si en estos contextos políticos el objetivo de los programas de desarrollo rural se restringe a la satisfacción de las necesidades básicas mínimas, utilizando recursos financieros limitados, los programas no podrán generar un desarrollo mayor, sino más bien consolidarán el *status quo* de los campesinos pobres.

Sin embargo, no todos los programas tienen el poder político de exigir mayores inversiones. Al no poder contar con esta alternativa económica, no les queda otra alternativa a los programas de desarrollo rural que trabajan con campesinos pobres, que ampliar

sus objetivos con un objetivo político: la organización campesina. Cabe aclarar que en los casos en que sí existe la voluntad política de priorizar el desarrollo de la agricultura campesina, también tendrá que considerarse como objetivo central la organización política de los campesinos.

Hemos indicado que era necesario analizar la lógica de la economía campesina para entender los elementos sociales, económicos, políticos y culturales que explican por qué los campesinos actúan como actúan. Esto nos permitió comprender los factores que explican por qué los campesinos aceptan o no programas de desarrollo rural.

Estudiar la economía campesina es válido de por sí porque permite superar los análisis culturalistas o marxistas ortodoxos sobre los campesinos y su economía. Pero aparte de enriquecer los propósitos académicos, también permite trazar programas de desarrollo en contextos campesinos que se basan en la satisfacción de las necesidades básicas, la participación de los campesinos en estos programas y en la organización campesina para cambiar las estructuras que impiden su desarrollo. Al plantearnos este último propósito nos basamos en que "los campesinos no sólo están compuestos de carencias, sino también de presencias" (Ribeiro, 1983: 187). Es en base a estas "presencias" que hemos planteado nuestras perspectivas de la educación popular y de la investigación participativa.

Ya hemos tratado la diferenciación que existe entre los campesinos; también hay diferencias en cuanto se refiere a su potencial, puesto que no todos los grupos campesinos tienen una capacidad igual para el desarrollo. Los grupos campesinos están diferenciados entre sí en cuanto a los medios de producción, los servicios productivos regionales etc. Además hay una diferencia en su potencial organizativo. Por ello nos proponemos diseñar estrategias políticas diferenciadas para el desarrollo, que tomen en cuenta el potencial existente en los campesinos.

En relación al objetivo central de la estrategia para el desarrollo de la agricultura campesina, Schejtman señala cuatro diferentes grupos de unidades campesinas. Las unidades están diferencia

das entre sí por la capacidad que tienen para lograr una seguridad alimentaria (Schejtman, 1983: 17):

- Campesinos sin potencial de autosustentación alimentaria.
- Campesinos autosustentables a largo plazo.
- Campesinos autosustentables a corto plazo.
- Campesinos con potencial mercantil estable.

La diferenciación se basa en el acceso a los recursos esenciales. En el primer caso, la estrategia deberá ser orientada a la creación de una ocupación extraparcilaria que permita completar significativamente el ingreso agrícola. El segundo grupo de unidades, si bien tienen potencial para autosostenerse, requieren medidas que afecten profundamente las prácticas de producción, el acceso a los recursos, y que mejoren sustancialmente la infraestructura productiva.

El tercer y cuarto grupos pueden ser atendidos con asistencia técnica y crediticia que permita mejorar rápidamente los niveles productivos.

Pensamos que a las diferentes estrategias políticas a diseñar debe añadirse el potencial diferencial entre regiones, y/o micro-regiones. Será necesario tomar un conjunto de medidas a nivel de regiones (microrregiones) antes de que las unidades diferenciadas puedan aprovechar las diferentes estrategias políticas orientadas a ellas. Es decir, que cuando hay por ejemplo, un deficiente control de recursos hídricos en una región esto afectará generalmente a todas las unidades. Si no existe una infraestructura vial que permita una comercialización adecuada, esta deficiencia también afectará a las unidades en su conjunto. Aunque el potencial de un grupo de campesinos pueda ser teóricamente mayor, este potencial está bloqueado en su uso por impedimentos que afectan a todas las unidades.

Los elementos limitantes no son tan sólo de carácter técnico; muchos problemas son compartidos por el conjunto de las unidades campesinas independientemente de su diferente potencial. No es de sorprender que pueda encontrarse en forma organizada campesinos de condición socio-económica diferente afrontando problemas que afectan al conjunto.

El potencial organizativo de los campesinos difiere también significativamente de una realidad a otra. Ya apuntamos que el contexto de la comunidad campesina facilita su organización.

La experiencia de la organización colectiva en la comunidad campesina ofrece una base aceptada por los campesinos que determina cuándo y en torno a qué actuar colectivamente. En forma tal vez menos explícita encontramos modalidades de organización colectiva en otros contextos campesinos (CEPAL, 1982; Sjechtman, 1983). Las experiencias de organización colectiva están centradas en problemas que aquejan a la colectividad local. Para poder potenciar esta organización colectiva en relación a los problemas actuales no es aconsejable imponer otros esquemas organizativos. Se trata más bien de comprender el potencial organizativo tradicional y darle dimensión en relación a los problemas actuales.

Esto significa entender la participación campesina no sólo en relación al proyecto concreto de desarrollo, sino más bien en función a la actuación de los campesinos en la sociedad mayor.

En general, hay un acuerdo de que la participación de la población debe constituir un elemento central en la planificación y ejecución de proyectos de desarrollo rural.

Sin embargo, la mayor parte de los programas de desarrollo en contextos campesinos no plantean el problema de los campesinos pobres como un problema político que va más allá del solo proyecto concreto. Si no se define, entonces, la participación, en relación al problema central que es de orden político, aquella puede convertirse en otro instrumento de control sobre los campesinos en vez de ser un instrumento que ayude al campesinado a organizarse.

En el siguiente capítulo donde describimos la zona de nuestra experiencia y las comunidades campesinas, encontramos un campesinado con un potencial para lograr la autosustentación alimentaria a largo plazo y eventualmente llegar a obtener excedentes comerciales estables en la producción pecuaria. El aislamiento geográfico de la zona es compensado por la vigencia de organizaciones comunales fuertes que son un facilitador inicial importante para la organización y la participación campesinas.

Capítulo 5. Contexto socio-político, nacional y regional, del departamento de Ayacucho.

5.1. Introducción.

El Perú es un país, donde en el presente siglo el problema agrario ha motivado debates teóricos y políticos que destacan en el continente. En estos debates resalta el pensamiento de José Carlos Mariátegui, quien analizó el problema agrario en el contexto de la sociedad peruana de los años 30. Mariátegui planteó que existían en el Perú tres economías diferentes que están articuladas entre sí.

"Bajo el régimen de economía feudal nacido de la conquista subsisten en la Sierra algunos residuos vivos todavía de la economía comunista indígena. En la Costa, sobre un suelo feudal, crece una economía burguesa que, por lo menos en su desarrollo mental, da la impresión de una economía retardada" (Mariátegui, 1976; 28). Para Mariátegui, la solución del problema agrario del campesinado indio se encuentra en la eliminación del feudalismo, revertiendo las tierras a la comunidad indígena. Esta sería luego el punto de partida de la reorganización socialista de la estructura agraria (véase Quijano, 1981: 87).

No es Mariátegui el único que se destaca en la formación de la opinión sobre el problema campesino y el problema indígena.

El novelista y etnólogo José María Arguedas es otra personalidad que desde la década del 30 hasta su muerte en 1969, influye en el análisis del problema indígena. Arguedas había conocido y vivido en diferentes pueblos indígenas de la Sierra y conocía el mundo indígena campesino "desde adentro."

En su búsqueda de una cultura nacional indoamericana, Arguedas se preocupó por la desintegración de la comunidad indígena y encontró que, a pesar de los cambios que habían ocurrido en la época colonial y republicana en la cultura indígena, ésta permaneció siendo una cultura distinta a la cultura occidental (Arguedas, 1975: 2).

En la reciente historia, los procesos de reforma del gobierno militar de Velasco (1968-1975), nuevamente han llamado la atención. Después de intensos movimientos campesinos en diferentes partes del país en la década del 60, Velasco encabezó un golpe militar que terminó con el primer gobierno de Belaúnde Terry, e inició en tre otras, una reforma agraria y una reforma educativa que representaron experiencias nuevas en el panorama político de América Latina. No se habían conocido en el continente gobiernos militares con un proyecto político progresista.

En el Perú, el problema económico no puede ser resuelto aislada-mente de un problema político y cultural que está presente en toda la historia del país: ¿es el Perú una nación? (Degregori, s.f.; Cotler, 1978).

Tanto en términos geográficos como en términos económicos y culturales, el país demuestra una heterogeneidad que hace muy difícil su desarrollo. La persistencia de una población indígena en la Sierra del país, étnica, lingüística y culturalmente diferenciada entre sí, y relacionada con la Costa en una relación económica y cultural asimétrica, sigue siendo la matriz de la discusión sobre el desarrollo económico y social del país, tanto a nivel nacional como regional.

La población peruana casi se triplicó entre 1940 y 1981: de un poco más de 6 millones de habitantes en 1940 hasta más de 17 millones en 1981 (véase también el mapa 1). En 1940 el 65% de la población vivía todavía en la Sierra, pero actualmente la figura ha cambiado. Debido a la migración, la población es ahora mayoritariamente costeña (50%), concentrándose la población en Lima Metropolitana: 27% del total nacional (INE, 1981: 13-14 y 26).

Del total de la población en 1981, la mayor parte está asentada en áreas urbanas (65%), lo que es exactamente la figura inversa en relación a 1940 (ibid: 43). Sin embargo, en términos absolutos, la población rural aumentó entre 1940 y 1981 en casi un 50%. Este crecimiento ha aumentado la presión sobre los recursos naturales, principalmente la tierra y el agua, en la parte serrana del país.



Elaborado por la DG-DCGE-INE-1983

En este capítulo apuntamos algunos elementos del contexto socio-económico y político en que se desenvuelven las comunidades campesinas del departamento de Ayacucho, donde llevamos a cabo nuestra experiencia. En el apartado 5.2 analizamos algunos de los efectos del período reformista del gobierno militar entre 1968-1975. En este período se introdujeron una serie de cambios estructurales de cierta envergadura. Estos cambios, significativos a nivel nacional, fueron de menor importancia en el departamento de Ayacucho. Luego, en el apartado 5.3 haremos una descripción de la situación social, económica y política de este departamento, en el que cumple un papel importante la Universidad de Huamanga.

A partir de 1980, cuando se reestableció el gobierno civil en el Perú, el grupo maoísta Sendero Luminoso inició su actividad armada después de haber anunciado la violencia armada en discursos ideológicos durante una década. Dado que este grupo concentra su actividad en el departamento de Ayacucho y en partes de las provincias donde hemos trabajado, consideramos necesario hacer algunos apuntes de interpretación del surgimiento del grupo y su desarrollo (apartado 5.4).

5.2. Algunos aspectos de la reforma agraria (1969) y la reforma educativa (1972).

En 1968, cuando el gobierno militar de Velasco tomó el poder a través de un golpe de estado, inmediatamente decretó una reforma agraria. El papel que los militares habían jugado en la represión de diversos movimientos campesinos en la década del 60 (véanse Béjar Rivera, 1970; Hobsbawm, 1974; Kapsoli, 1977 y Quijano, 1979), llevó a un sector militar progresista a proponer un conjunto de reformas que eran bastante radicales. La reforma agraria y la reforma educativa eran los programas de reforma más completos y, para el propósito de nuestro trabajo, los más importantes.

Reforma agraria.

En el capítulo 3 ya hemos apuntado algunos antecedentes de la reforma agraria peruana de 1969. La toma del poder del general Velasco en 1968, cambia el proceso de reforma agraria marginal

del gobierno de Belaúnde, quien influido por la Alianza para el Progreso, buscó cómo detener los movimientos campesinos. Si bien la toma del poder de los militares se nutre en el descontento social y la incidencia de movimientos revolucionarios, la reforma agraria de Velasco tiene objetivos mucho más generales y se inserta en un conjunto de medidas de cambio de la estructura social de la sociedad.

La ley de reforma agraria enfrenta una agricultura tradicional con una tenencia de la tierra sumamente diferenciada.

En 1961, los grandes propietarios de haciendas y fundos constituían en el Perú el 3.9% del total de las unidades agropecuarias, pero poseían el 80.6% de las tierras agropecuarias del país. El 96% de las unidades restantes, o sea, la propiedad campesina, incluidas las comunidades indígenas, ocupaba escasamente el 10.7% (Matos Mar y Mejía, 1981: 691).

A los 10 años de haber decretado la ley casi 360.000 personas fueron beneficiadas y más de la tercera parte de las tierras (38.8%) fueron objeto de la reforma agraria (Caballero y Alvarez, 1980: 45).

Las cifras no dejan duda de que la reforma expropió la inmensa mayoría de los latifundios privados.

Los objetivos de la reforma agraria eran mejorar los niveles de vida del campesinado y posibilitar una transferencia de fondos del campo a la industria.

Las prioridades organizativas eran formas asociativas: la SAIS (Sociedad Agrícola de Interés Social) y la cooperativa.

La reforma agraria no fue en su aplicación una reforma que sólo afectaba las tierras marginales como fue la práctica de la ley anterior del gobierno de Belaúnde de 1964. Las propiedades que fueroon afectadas inmediatamente después de decretar la ley fueron las tierras fértiles y de producción moderna de la Costa. Durante todo el proceso se mantuvo este criterio. A los 10 años de la reforma agraria veremos que en la Costa el 53.8% de las tierras disponibles fueron afectadas, en la Sierra el 29.3% y en la Selva

el 21.3%. En la Costa el 77.7% del área de riego fue afectada. (ibid: 18 y 19).

Caballero y Alvarez (1980) derivan algunas conclusiones importantes sobre las formas empleadas de adjudicación:

1. Las formas empresariales son decididamente las más importantes del total de tierras adjudicadas, lo que es consecuencia de la voluntad centralizadora y colectivizadora.
2. Las cooperativas agrarias de producción son, de lejos, la forma de adjudicación más importante.
3. Las comunidades campesinas han recibido poca tierra a través de la adjudicación en relación a su importancia.

En términos de los beneficiarios de la reforma agraria podemos decir que "la reforma agraria no ha interferido o ha interferido poco con las economías campesinas; no ha modificado el tamaño de las explotaciones de los campesinos ni las relaciones de la tenencia dentro del campesinado" (ibid: 93).

Aunque los militares han expropiado la casi totalidad de las haciendas de la clase terrateniente, la población campesina continúa en una situación marcada por "la tendencia a la pauperización y semiproletarización, como antes de la reforma" (Matos Mar y Mejía, 1981: 733).

La organización campesina promovida por el gobierno militar a partir de 1972 con la creación de la CNA (Confederación Nacional Agraria), buscaba el apoyo de los campesinos para enfrentar la oposición de los terratenientes (ibid: 735). La CNA, inicialmente percibida como una organización que permitía controlar la movilización campesina, se convierte después de 1976 en una organización, conjuntamente con la CCP (Confederación Campesina del Perú), con potencialidad de cristalizarse en una fuerza política autónoma y representativa de los intereses campesinos (ibid: 737).

La reforma agraria se ve limitada en su implementación y posibilidad de transformación agraria por la falta de movilización autóno

ma e independiente del campesinado (véase Negre Rigol et al., 1976: 100).

Caballero (1980 b: 76) plantea que los militares tenían como una de las tareas centrales el "encauzar la participación política del campesinado, embotando su filo revolucionario." Con ello se trataba, entre otras cosas, de "reducir las formas tradicionales de organización económica campesina, para dar paso a formas empresariales modernas integradas a la economía, y al régimen político y administrativo nacional" (ibid: 81). Se trató de aglutinar al campesinado en todo tipo de organizaciones, tanto políticas como económicas, para evitar así que desarrollara sus organizaciones independientes. En el plano de la producción se formaron las SAIS en la Sierra y las CAS (Cooperativas Agrícolas de Producción) sobre todo en la Costa. Sin embargo, la mayor parte del campesinado quedó fuera de estas organizaciones y no recibió beneficios de la reforma agraria (véanse Caballero, 1980 a; Maletta, 1980; Figueroa, 1981).

Los instrumentos políticos y gremiales para lograr la organización campesina eran el SINAMOS (Sistema Nacional de Movilización Social) y la ya mencionada CNA. El SINAMOS fue disuelto por el gobierno militar de Morales Bermúdez (1975-1980) y la CNA se convirtió en una organización sindical independiente. Cuando la CNA se declaró independiente, el gobierno de Morales Bermúdez decidió no reconocerla oficialmente (1979).

La comunidad campesina, como organización campesina endógena (véase el Capítulo 6) quedó al margen de la reforma agraria. Sólo un 14% de las comunidades campesinas han recibido tierras, lo que representa sólo un 10% de todas las tierras adjudicadas (Martínez, 1980: 128). Sin embargo, la comunidad campesina representa cerca del 50% de la población rural del país que se ocupa de la producción agropecuaria (CENCIRA, 1977: 163).

La negación a que la comunidad campesina participara en el proceso de reforma agraria ha motivado una frustración en el campesinado de la Sierra, sobre todo, en las regiones donde se crearon cooperativas y SAIS al margen de la comunidad campesina. Hacia fines de la década del 70 surgieron nuevos movimientos campesinos

en el Centro del país y en el departamento del Cusco. En ambas regiones, unos sectores campesinos se organizaron para tomar tierras de algunas empresas asociativas.

La toma de tierras de la CAP Antapampa en el Cusco y la invasión de tierras de la SAIS Túpac Amaru por los Comuneros de Ondores en el Centro del país son las más conocidas (Martínez, 1980: 128).

No obstante, una vez tomadas las tierras los campesinos no las dividieron en parcelas privadas; sino que al contrario, siguieron la tendencia existente de organizarse bajo el modelo de la comunidad campesina (Plaza, 1980: 177). Existía claramente una tendencia a revitalizar la comunidad campesina a pesar de las fuerzas de descomposición generadas por el desarrollo del mercado interno. En otras regiones, como por ejemplo, el departamento de Ayacucho, donde no ha habido mayor influencia de la reforma agraria, también se han visto estos procesos (véase Gálvez, Ansión y Degregori, 1981).

Aunque ha habido mucha discusión sobre los pocos resultados de la reforma agraria, es un hecho que, por un lado, la élite rural fue fuertemente golpeada y, por el otro, se destruyó todo tipo de relaciones serviles de producción a las que estaban acostumbrados los terratenientes.

La reforma agraria no logró embotar la potencialidad revolucionaria de los campesinos: las diferentes formas organizativas ideadas desde afuera no fueron aceptadas en la Sierra porque la población beneficiada no tenía un acceso real a las empresas adjudicadas. Frente a los intentos cooperativos del Estado a través de organizaciones exógenas, ha habido una notable incentivación de la participación y organización campesinas. Pero esto no iba precisamente de acuerdo con los propósitos oficiales sino en oposición a ellos (Matos Mar y Mejía, 1981: 737).

La estructura de la tenencia de la tierra fue muy sensiblemente reformada y en tanto ésto, la reforma agraria del gobierno militar ha sido una reforma real. En tanto que las nuevas formas organizativas fueron ideadas desde arriba y controladas por SINAMOS y la CNA, la reforma agraria a través de estas mismas organizaciones

nes, ha significado la "politización" del campesinado (véase también Martínez, 1980: 140).

En todo el proceso, el CENCIRA (Centro Nacional de Capacitación e Investigación para la Reforma Agraria), fue la instancia del gobierno militar para la capacitación de los campesinos en los aspectos tecnológicos y de gestión en las empresas asociativas. El significado de este programa ha sido sustancial en algunas regiones del país (Cusco, Abancay y Puno).

Cuando este programa comenzó a actuar cada vez más en términos de los intereses reales de las comunidades campesinas, el programa fue anulado. Esto sucedió en la región del Cusco en 1981, cuando ya Belaúnde había asumido su segundo gobierno.

El CENCIRA, fundado para la capacitación de los campesinos organizados en SAIS o en CAP, empezó a dedicarse en la Sierra, cada vez más, a la capacitación y organización de los campesinos pobres, organizados en sus comunidades campesinas (véase como ejemplo del trabajo de CENCIRA en Cusco, Kervin y Rengifo, 1980).

El gobierno de Belaúnde, que nuevamente asumió el poder en 1980, intentó negar el período militar en lo que se refiere a la organización de los campesinos y las modalidades de capacitación. El CENCIRA fue reemplazado por el CIPA (Centro de Investigación y Promoción Agropecuaria). El CIPA, sin hacer la más mínima referencia a las experiencias del CENCIRA (véase Ministerio de Agricultura, 1982), se dedica principalmente al agricultor individual, retomando para la promoción rural, los principios de la teoría de la difusión de las innovaciones de la década del 50. La promoción rural se hace a partir de "agricultores de enlace" a quienes van dirigidos el apoyo técnico y las innovaciones tecnológicas. El "agricultor de enlace" sirve como ejemplo al resto de los agricultores y estos adoptarán las nuevas técnicas por imitación (para una descripción de esta metodología, véase el capítulo 3, apartado 3.4.2).

Reforma educativa.

La reforma educativa del gobierno de Velasco, fue también una reforma bastante radical, al menos en sus alcances legales. Aquí

solamente apuntamos algunos aspectos de la reforma que están relacionados con la educación rural y con la educación de adultos. El Perú mantiene una heterogeneidad lingüística marcada: el castellano es el idioma oficial, pero en toda la Sierra, con excepción de la parte Central (departamento de Junín donde se habla huanca), el campesinado es quechua hablante¹ y en el Altiplano del Sur del país se habla aymara. (no incluimos la gran variedad de idiomas selváticos, hablados por las poblaciones tribales).

Aunque una parte de los campesinos son bilingües, la gran mayoría de las mujeres campesinas son monolingües, quechua hablantes. En este contexto, los militares promulgaron la Ley de la Reforma Educativa en 1972, y en 1975 oficializaron el quechua como idioma oficial.

En cuanto a adultos se refiere, la situación multilingüe va acompañada de un elevado nivel de analfabetismo.

El analfabetismo disminuyó sustancialmente en términos relativos en las últimas décadas (1940: 57.6%; 1972: 31.63%; 1981: 20.95%). Aunque en términos absolutos el analfabetismo no ha cambiado mucho en las últimas dos décadas, en comparación con 1940 sí ha aumentado considerablemente (1940: 2'070.300; 1972: 3'586.393; 1981: 3'051.830).²

En la reforma educativa de 1972 se previó, entre otras cosas, un programa de alfabetización integral (ALFIN), la revalorización de la cultura e idioma quechuas, la nuclearización de la educación y la educación básica para adultos (EBL: Educación Básica Laboral). El plan ALFIN planteó la alfabetización no sólo como un fin en sí misma, sino como una modalidad para la concientización: comprender la realidad para transformarla y como instrumento para la consolidación y profundización de los cambios estructurales (véase sobre objetivos y metas de ALFIN; Ministerio de Educación, 1976). La implementación de ALFIN tuvo muchos problemas y cuando el nuevo gobierno militar de Morales Bermúdez canceló el programa en 1977, se había logrado la alfabetización de sólo el 20% de la meta de 1'200.000 analfabetas (véase Picón, 1982: 33-34, sobre las razones del fracaso de ALFIN).

La revalorización del quechua tuvo como consecuencia que, por ejemplo, ante el Poder Judicial los campesinos podían defenderse en su idioma materno. Además en las universidades se exigía que los estudiantes siguieran cursos en quechua durante dos ciclos. Sin embargo, la ley que oficializó el quechua ha tenido una práctica marginal.

Aparte de algunos experimentos (en la educación básica) de enseñanza del quechua como lengua oficial, y del castellano como segundo idioma, también en este sector la oficialización del quechua cayó en el olvido.

La nuclearización de la educación tenía como objetivo relacionar la educación con la problemática general de la comunidad y hacer participar a la población en la educación formal.

Se buscó una desescolarización de la educación en la que la institución "escuela" también se preocupaba de los aspectos económicos, de salubridad y de la educación no-formal (alfabetización y educación para el trabajo) en la comunidad. Sin embargo, la ley tampoco cumplió con sus objetivos en este aspecto. La reforma educativa tenía, por cierto, tendencias democratizantes pero fue en el sector educativo donde los grupos beneficiarios resistieron con mayor fuerza (Matos Mar et al., 1977: 22). Tanto entre los profesores como entre los campesinos existía una perspectiva de la educación, opuesta a los planteamientos de la ley. Ambos percibían la educación no como una forma para cambiar la realidad en que viven, sino para "escapar" de esa realidad. Los campesinos percibían la educación como un vehículo de movilidad social para sus hijos. La educación les ofrecía el idioma oficial y la introducción de elementos importantes para la vida urbana y no para la vida rural (véase para las aspiraciones de movilidad social de la población rural Degregori y Golte, 1973; Gianotten, 1977).

De igual modo, los maestros, a pesar de su radicalización política, no veían en la reforma educativa una posibilidad de cambiar, radicalmente, la pedagogía tradicional. La mayoría de los maestros peruanos provienen de los sectores más empobrecidos del país y la carrera magisterial, como cualquier otra profesión es vista, en primera instancia, como un canal de ascenso social (véase so-

bre el magisterio peruano y sus luchas Pezo del Pino et al., 1978).

La educación de adultos, que según la reforma educativa tenía que ser una educación permanente, integraba tres modalidades: Educación Básica Laboral (EBL), Capacitación Profesional Extraordinaria (CPE) y la Extensión Educativa. El objetivo era cubrir los distintos aspectos que una educación humanista debía brindar: conocimientos básicos, a través de la EBL; capacitación técnica para y en el trabajo, a través de la CPE y desarrollo cultural y político del adulto peruano a través de la extensión educativa (Ballón et al., 1978). La filosofía humanista detrás del nuevo concepto de educación de adultos fue influenciada primordialmente por las ideas del filósofo y pedagogo peruano Augusto Salazar Bondy (Salazar Bondy, 1970). La crítica principal a las escuelas vespertinas y nocturnas era que había un divorcio total entre la educación y el trabajo (véase DIGEBALYC, 1974).

Sin embargo, la crítica más acertada a la reforma educativa, que viene además de los propios funcionarios del Ministerio de Educación de aquel entonces, ha sido que la reforma se quedara a un nivel netamente teórico, sin haberse preocupado por la implementación correspondiente. Además, el concepto de participación era, igual que en el caso de la reforma agraria y la organización campesina, una "participación exigida desde arriba" (Picón, 1982: 118-124).

Actualmente, el servicio educativo que brinda el Ministerio de Educación a los adultos ha disminuido considerablemente, como lo demuestran las siguientes cifras:

Educación Básica Laboral/ Primaria para Adultos.			
	<u>Alumnos</u>	<u>Profesores</u>	<u>Aulas</u>
1974	134.085	2684	3027
1982	69.138	2405	527

Ministerio de Educación; Oficina de Planificación, Unidad de Estadísticas: *Estadísticas de la Educación*, 1974 y 1982; Lima.

La reforma educativa de 1972 fue anulada por el Gobierno de Belaúnde. La escasa implementación había causado más descontento que éxito y la anulación de la ley no encontró mayor oposición.

5.3. La ciudad de Ayacucho y la Universidad de Huamanga.

Cuando uno llega a Ayacucho (por tierra o por vía aérea), capital del departamento del mismo nombre, observa inmediatamente la pobreza de las tierras que rodean la ciudad. Son pequeñas las parcelas cultivadas que pueden detectarse en las estrechas quebradas cercanas a Ayacucho.

Igualmente se observa la expansión de la ciudad en los cerros que la circundan donde han ido formándose los pueblos jóvenes. No se ven parques o complejos industriales y resalta la gran cantidad de gente joven.

Ayacucho como ciudad mantiene un casco urbano colonial en el que en los últimos años se inició la restauración de algunas viejas casonas. Sin embargo, muchos portones en el centro de la ciudad no guardan en su interior la vida señorial sino una gran cantidad de cuartos en condiciones precarias donde viven estudiantes, empleados y, a menudo, también el dueño que ha tenido que repartir su casa para obtener así "rentas" para sobrevivir.

La ciudad de Ayacucho no muestra concentración de riqueza ni tampoco barrios elegantes y pareciera que todos andan igualmente bien o mal.

Muchos ayacuchanos afirman que la Universidad es la que dio vida a Ayacucho después de su reapertura (1959), y esta afirmación sigue siendo válida hasta la fecha.

Aparte de un gran número de artesanos, quienes en sus pequeños talleres familiares producen una variedad de objetos artesanales (cerámica, talabartería, retablos, tejidos y piedra de Huamanga), la ciudad de Ayacucho no tiene actividad económica propia.

Población económicamente activa del departamento de Ayacucho
(1981)

Sector	PEA/ocupado	%	PEA/subemplea do.	PEA/total	%
Primario (agropecu- rio).	74.496	76.5	2.867	77.363	72.5
Secundario	4.092	4.0	5.820	9.912	9.0
Terciario	18.786	19.0	688	19.474	18.0
Total	97.374		9.375	106.749	

Oficina de Planificación; ORDE-Ayacucho, 1981.

De las 4092 personas que tienen su ocupación en el sector secunda
rio, 1351, o sea 33%, hacen de la artesanía su ocupación.

Las oficinas estatales y la universidad emplean a la mayoría de la gente y la actividad comercial está fuertemente ligada al área rural porque Ayacucho es, sobre todo, la capital de un departamento eminentemente agrícola.

El departamento de Ayacucho tiene siete provincias:

Huamanga, Huanta, La Mar, Cangallo, Víctor Fajardo, Parinacochas y Lucanas (véase mapa 2). Las dos últimas están más orientadas hacia la Costa (Ica y Nazca) por el difícil acceso entre ellas y Ayacucho por la falta de vías de comunicación.

Parte del departamento de Huancavelica y otra parte del departa-
mento de Apurímac deben ser igualmente consideradas como zona de influencia de Ayacucho. La mayor parte de la población del departamen
to está ubicada en el área rural (más del 60%) y, de la población económicamente activa total, casi el 73% es absorbido por la actividad agropecuaria.

Entre los diferentes novelistas peruanos que han descrito la ciudad de Ayacucho, resalta el elogio de José María Arguedas:



El paisaje, el clima, los abundantes materiales de construcción, la excelencia de la mano de obra, dieron a los españoles todos los elementos para construir la magnífica, serena y luminosa ciudad señorial. Desde Cieza, el primer hombre de letras que la visitó, hasta Agüero, ningún hombre que manejó la pluma y que vio Huamanga, pudo resistir el irrenunciable impulso de escribirla y exaltarla.

Aunque, muchos han conocido Ayacucho como la describe Arguedas, Ayacucho es también una ciudad que en el plano socio-económico ofrece un cuadro tal de problemas, que la convierten en una de las ciudades más deprimidas del país.

La ciudad se encuentra a una altura de 2.746 m.s.n.m., y tenía en 1981 una población total de 73.699, incluyendo los distritos de Ayacucho, Carmen Alto y San Juan Bautista, que en su conjunto conforman la ciudad (INE, 1983, tomo I).

En 1972 la población total era de 43.075 y en 1961: 24.836. Se observa un crecimiento urbano acelerado. Este crecimiento no fue provocado por un proceso de industrialización sino, más bien, por la pobreza rural que impelió a la gente hacia la ciudad.

La mayor parte de la población económicamente activa de Ayacucho, encuentra ocupación en la rama de servicios, seguida por la actividad comercial y luego la industria manufacturera (que incluye a toda la actividad artesanal en los talleres familiares).

En la provincia de Huamanga donde está ubicada la ciudad de Ayacucho, la PEA está distribuida como sigue: Agricultura 49.5%; Servicios 18%; Comercio 10%; Industria Manufacturera 9% y el resto, 13.5% (CENCIRA-COTESU, 1981: 26).

Ayacucho, sobre todo, es el centro de un mundo rural andino fundamentalmente agrícola, hecho que se ve reflejado en todas las facetas de la vida diaria.

Desde las primeras horas de la mañana llegan campesinos con burros cargados con productos agrícolas y hortalizas de pueblos cercanos. Van al mercado y a menudo venden la producción al por menor.

También desde tempranas horas, en las mañanas se acumulan pequeños comerciantes y campesinos en los lugares donde se juntan los camiones que salen a diferentes pueblos. Son lugares de reunión también para maestros que trabajan en comunidades distantes o cercanas, para sus cónyuges que van de visita, para estudiantes de la Universidad provenientes de áreas rurales e inclusive para alumnos de secundaria enviados por sus padres a estudiar en la ciudad.

Todo el mundo conoce, así, "el puente nuevo" (salida hacia el sur), "la salida a Quinua" (salida hacia la Selva y Huanta) y "el puesto de control en el camino de los Libertadores" (salida hacia la Costa). Se reúnen en estos lugares también los vendedores de pan y de otros alimentos y de pequeños artefactos que no se consiguen en el campo. En las tardes cuando regresan nuevamente los camiones del campo, es común encontrar a gente esperando noticias de sus parientes, o encargos (sacos de productos agrícolas) enviados por familiares, así como también a pequeños comerciantes que compran los productos agrícolas y el ganado que, junto con los pasajeros, llegan a Ayacucho. Los camiones, única forma de transporte a muchos lugares, tienen, por lo general, un destino relacionado con las ferias semanales de algún distrito o comunidad y son, así, el servicio de transporte regular.

En la última década el movimiento hacia la Selva se ha incrementado notablemente. La creciente colonización de la Selva del río Apurímac significó para muchos comerciantes de Ayacucho un nuevo mercado y para los campesinos de las comunidades altas ha significado un nuevo destino para la migración temporal y también para la permanente.

Alrededor de los dos mercados de la ciudad, se nota igualmente la fuerte relación de la ciudad con la actividad primordial de su zona de influencia. Mujeres campesinas traen productos de sus propias parcelas o huertos. Se trata de campesinas -por lo menos de residencia reciente en la ciudad y con vinculaciones actuales con el campo- que venden carnes, verduras y productos artesanales. También son campesinos que trabajan como cargadores en el mercado; éstos generalmente vienen por temporadas (a menudo muy cor-

tas) a Ayacucho, cuando hay baja actividad agrícola y tienen necesidad de complementar sus ingresos.

Lo mismo sucede en la actividad de construcción; muchos albañiles y peones son campesinos que vienen temporalmente a Ayacucho para obtener los ingresos monetarios necesarios.

Así, Ayacucho respira, en gran parte de la ciudad, esta fuerte relación con el campo. Sólo quizás en el centro se observa algo más de las típicas funciones de una ciudad. Oficinas estatales, estudios de abogados y notarios, hoteles, bancos, iglesias, tiendas de artefactos y algunas agencias de viaje para la incipiente actividad turística.

El centro de la ciudad está dominado por la Universidad que con su porcentaje elevado de estudiantes de procedencia campesina, hace ver igualmente el carácter rural de Ayacucho. Pero aunque aparentemente el centro cumple funciones urbanas, la razón de ser del Ayacucho actual no deja lugar a dudas. En las oficinas estatales, se observan grupos de campesinos esperando para solicitar apoyo, servicios y proyectos, para lo cual los campesinos vienen a la ciudad comisionados por su comunidad.

También en el aspecto judicial se observa sobre todo a campesinos consultando problemas individuales o a comisiones de campesinos que vienen a consultar sobre litigios intercomunales de linderos (véase este aspecto en más detalle en el capítulo 6).

Aunque el fenómeno de la gran propiedad dejó de existir hace tiempo en Ayacucho y quedan pocos hacendados asentados en la ciudad, la población ayacuchana ha mantenido sus relaciones culturales y sociales con el campo. Prácticamente, no hay nadie en Ayacucho, inclusive entre las familias ayacuchanas que viven en el centro de la ciudad, que no tenga tierras en las comunidades cercanas o distantes.

Hasta hace muy poco todos los adultos hablaban quechua y sigue siendo difícil encontrar a alguien mayor de 21 años, ayacuchano, que no sepa hablar el quechua. Igualmente persisten el huayno ayacuchano y la música como expresiones populares de la cultura andina y no sólo como folklore del pasado.

Así, Ayacucho es una ciudad tradicional, pero con una dinámica propia y de ahí el encanto y la atracción que tiene, no sólo para los lugareños, sino también para muchos foráneos.

Esto no quiere decir sin embargo, que Ayacucho como capital del departamento, no sea una ciudad problema, al igual que su zona de influencia.

Existen, como ya señalamos, sólo incipientes actividades industriales y los escasos intentos para desarrollar actividades de pequeña y mediana industria se ven limitados y frustrados por la falta de una adecuada infraestructura. Hay grandes deficiencias en la producción energética, el agua es muy deficiente (todos los días hay cortes en el suministro de agua que en la época seca son más o menos prolongados); la infraestructura vial es tan mala que eleva los costos de transporte de las materias primas e inclusive los de los productos procesados hacia los mercados, de tal forma que no hay posibilidad de competencia con otras zonas que se encuentran más cerca del mercado y con mejor infraestructura. Todos estos son problemas estructurales que requieren de soluciones integrales con costos bastante elevados y con resultados no inmediatos (para cifras detalladas, véase Degregori, 1979).

A nivel de los servicios existen igualmente grandes deficiencias que requieren de soluciones e inversiones inmediatas. La cifra por ejemplo, de un médico por cada 17.800 habitantes a nivel departamental (*Que Hacer*, 19, noviembre de 1982) hace ver la urgencia de inversiones, trabajos, programas y proyectos inmediatos para recuperarse del atraso resultante del abandono estatal. En el período de 1968-1980, el departamento de Ayacucho obtuvo solamente el 0.6% de la inversión pública nacional (ibid: 60). Lo anterior hace ver que urgen soluciones e inversiones para los problemas inmediatos, así como inversiones que den soluciones a largo plazo.

Esta problemática de la ciudad asume condiciones más graves en el área rural del departamento.

Si analizamos por ejemplo, las estadísticas sobre las expectativas de vida en el departamento se nos presenta un cuadro bastante desalentador (Amat y León, 1981; cuadro 2):

<u>Ayacucho total</u>	45 años	<u>Perú</u>	58 años
Huamanga	47 años	Callao	59 años
Cangallo	42 años	Ica	56 años
Huanta	44 años	Lima	57 años
La Mar	43 años	Tumbes	55 años
Lucanas	46 años		
Parinacochas	44 años		
Víctor Fajardo	40 años		

La mortalidad infantil llega a 19.7% en el departamento y diferenciada por provincia se ve lo siguiente (ibid: cdr. 2):

Huamanga	17.9%
Cangallo	22.4%
Huanta	20.2%
La Mar	21.9%
Lucanas	18.9%
Parinacochas	20.3%
Víctor Fajardo	24.3%

Las bajas expectativas de vida y la elevada mortalidad infantil tienen relación directa con la deficiente alimentación y las malas condiciones higiénicas y de saneamiento (INE 1983, tomo III):

Viviendas sin agua potable (1981)

<u>Ayacucho total</u>	87.5%
Huamanga	80.4%
Cangallo	98.8%
Huanta	89.4%
La Mar	94.9%
Lucanas	81.5%
Parinacochas	86.2%
Víctor Fajardo	84.7%

Considerando que son principalmente las capitales de provincias donde por lo menos parte de las casas cuentan con instalaciones de agua potable, se deja entrever que la situación en el área rural es aún peor.

Vemos que la ciudad de Ayacucho ya no es la ciudad en la que se acumularon grandes riquezas a partir de una feroz explotación del área rural; no es más la ciudad con grandes propietarios de tierras que viven una vida cómoda a costa de la pobreza de la gente que trabaja la tierra. Ayacucho es, más bien, una ciudad que respira la pobreza rural de toda su zona de influencia. Esto no quiere decir, sin embargo, que no haya formas de explotación rural a través de, por ejemplo, cadenas irracionales de comercialización pero, tal vez con excepción del área selvática, esto no ha producido una "burguesía rural" de ricos comerciantes.³

No podemos terminar de caracterizar la ciudad de Ayacucho y el departamento sin antes dar alguna información sobre los niveles educativos de la población. El departamento de Ayacucho tiene, junto con el departamento de Apurímac y Huancavelica, la tasa más elevada de analfabetismo del país (INE, 1983; tomo I):

Tasa de Analfabetismo (1981)

<u>Ayacucho total</u>	45.1%
Huamanga	35.6%
Cangallo	53.0%
Huanta	52.6%
La Mar	56.2%
Lucanas	37.5%
Parinacochas	40.3%
Víctor Fajardo	46.2%
Apurímac total	50.1%
Huancavelica total	43.1%

La comparación con algunos departamentos de la Costa ilustra la profundidad del problema:

Callao	6.0%
Ica	10.7%
Lima	7.8%
Tumbes	12.9%

De la población total del departamento (503.392), el 74% es considerado como población en edad escolar de la cual sólo el 36.5% es atendido con los servicios de educación (ORDE-Ayacucho 1981: 5).

Esto hace ver, aparte de la elevada desatención escolar, el fuerte componente juvenil de la población total.

En cuanto a la educación formal de adultos, el Ministerio de Educación desarrolló en 1982, las siguientes actividades (Ministerio de Educación, 1982: 7-28 y 59-62):

	<u>Centros Educativos</u>	<u>Alumnos matriculados</u>	<u>Docentes</u>
Educación Primaria	17	1400	48
Educación Secundaria	6	1204	55
Educación Ocupacional	10	1186	55
Alfabetización en zonas rurales.	-	50	1

Aparte de estas actividades educativas, dirigidas principalmente a los adultos de la ciudad, ni el viejo CENCIRA ni el actual CIPA han tenido ni tienen mayor presencia en el departamento. El único programa de desarrollo rural de cierta envergadura ha sido el de la Cooperación Técnica Suiza (COTESU) en convenio con el Ministerio de Agricultura y la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (véase también Degregori, 1979: 115).

En lo que se refiere a la educación, en el departamento, la existencia de la Universidad de San Cristóbal de Huamanga es particularmente relevante, no sólo por su actividad educativa, sino también por la importancia económica, social y cultural que ha tenido tanto en la ciudad como en la zona rural de Ayacucho.

Esta influencia de la Universidad en la vida ayacuchana se ha dejado sentir, con diferentes matices, desde el momento de su fundación, hace tres siglos.

Para luchar contra la pobreza de la tierra, permitiendo que los pobladores de la zona permanecieran en ella y que vinieran además gentes de otras regiones a estudiar, el Obispo de Huamanga, Don Cristóbal de Castillo y Zamora fundó la Real y Pontificia Universidad de Huamanga, el 3 de julio de 1677, la misma que es reconocida mediante Real Cédula de la Corona Española, el 31 de diciem-

bre de 1680. Así, los señores de Huamanga logran fundar en Ayacucho la segunda universidad peruana.

Esa "suma pobreza de la tierra" y la educación como medio para combatirla van a jugar desde entonces un papel clave en la historia de Ayacucho.

Durante la época de la Colonia, la Universidad de Huamanga se caracterizó fundamentalmente por el desarrollo de una enseñanza autocrática, como consecuencia del pensamiento dominante en la Colonia, vinculado al sistema político, religioso y cultural que España implantara en las tierras americanas.

En las luchas por la independencia, Ayacucho y su Universidad participaron activamente. Prueba de ello es la Batalla de Ayacucho que dio fin a la colonización española, el 9 de diciembre de 1824. Sin embargo, la independencia no trajo mayores beneficios al pueblo ayacuchano ni a la región, que inició desde entonces una ininterrumpida decadencia acelerada. En 1886, la Universidad fue clausurada principalmente por razones eminentemente económicas debido a la crisis financiera que sufrió el país a raíz de la Guerra del Pacífico en 1879.

En 1939, Ayacucho celebra el cuatricentenario de su fundación española en una situación de empobrecimiento continuo. Es en estas circunstancias que una idea vieja nuevamente empieza a vivir: la reapertura de la Universidad para ayudar a combatir esa suma pobreza de la tierra. Durante 20 años el pueblo ayacuchano lucha por la reapertura de su Universidad, que se consigue finalmente en 1959 luego de largas gestiones.⁴

La reapertura de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga tuvo una gran influencia en la ciudad. Enrique Moya Bendezú, ex-rector de la Universidad, declaró sobre esto en una entrevista con la revista *Qué Hacer* (19; noviembre de 1982: 59):

Ayacucho era en 1960 una ciudad muy pequeña, religiosa, con costumbres muy provincianas; cuando la Universidad comienza a funcionar, Ayacucho ve rotos todos sus esquemas: los profesores comienzan a acostarse tarde, los profesores van al cine de noche, los profesores hablan

en clase de la anatomía de la reproducción y de las relaciones sexuales. Yo diría que la universidad es violentada: (...) los estudiantes y con ellos la comunidad, comienza a conocer que existen derechos como los de la justicia y la libertad, que existen servicios como la salud que ellos casi no reciben y así sucesivamente... Aquí se discute la revolución cubana. En resumidas cuentas la Universidad crea conciencia social en toda la población.

Rápidamente, la Universidad se convirtió en dinamizador económico, político y cultural de la zona. La Universidad de Huamanga considera como su tarea principal, la de promover estudios y actividades tendientes a reivindicar y revalorar el acervo cultural de la región andina, en sus aspectos folklóricos, históricos, antropológicos, musicales y artísticos en general. Su participación es activa en planes y programas de amplitud local y regional para acelerar el desarrollo económico-social de su zona de influencia.

Ayacucho puede ser caracterizada como una región económicamente deprimida, empobrecida y abandonada. La Universidad de Huamanga no se escapa de este cuadro deprimido; la institución por la que el pueblo ayacuchano luchó para combatir la suma pobreza de su tierra, es hoy una Universidad igualmente pobre y abandonada.

La Universidad de Huamanga no es una Universidad privada que puede solucionar este abandono por parte del Estado, cobrando montos altos por derechos de matrícula, de inscripción o de exoneración para así generar recursos propios. Al contrario, la Universidad cuenta con un alumnado pobre, en su mayoría hijos de campesinos y de trabajadores procedentes de la zona de influencia de la Universidad. En 1982, 66.8% de los estudiantes era procedente de los departamentos de Ayacucho (60.6%), Apurímac (3.9%) y Huancavelica (2.3%). Sólo 9.9% era de Lima y el restante 23.3% venía de los otros departamentos del país.

Aparte de las actividades académicas y de investigación, la Universidad de Huamanga contó con una Dirección de Proyección Social,⁵ que tenía como primer objetivo el servir a la población ayacuchana. Para que la Universidad dejara de ser un elemento di

vorciado de la realidad social específica a la que quiere servir, trató de establecer, a través de la proyección social, canales adecuados de comunicación y acción con la población ayacuchana en la ciudad y el campo. La proyección social fue entendida como parte esencial de la formación universitaria, la práctica docente y la investigación científica.

Así, a petición de las comunidades campesinas, de organizaciones vecinales y gremiales, la Universidad realiza estudios específicos, por ejemplo, estudios de factibilidad para empresas comunales, talleres de artesanías, de carpintería, etc., o estudios sobre posibilidades de riego o de agua potable para las comunidades. Pero, no sólo efectúa estudios, sino que también busca apoyo financiero (mediante la firma de convenios con entidades nacionales y extranjeras) para atender, en lo posible, las necesidades más prioritarias del pueblo ayacuchano a través de la ejecución de pequeños proyectos.

Es dentro de este contexto que la Universidad elaboró, en 1975, un programa de extensión agropecuaria, el Centro de Capacitación Campesina, que empezó a funcionar a fines de 1977 en uno de los Centros Experimentales y de Investigación Agropecuaria de la Universidad: Allpachaka. Esta experiencia educativa, de investigación y de desarrollo rural durante 5 años, será objeto de sistematización en el capítulo 7. Por la situación política tan específica que Ayacucho está viviendo, principalmente a partir de 1982, es oportuno analizar primero las características políticas de esta situación, antes de describir la situación económica y social de las comunidades campesinas, con las que el Centro de Capacitación Campesina ha trabajado.

5.4. La situación política en Ayacucho desde 1982: una violencia generalizada.⁶

En este apartado tratamos algunos aspectos políticos sobre la presencia de Sendero Luminoso, un grupo maoísta, que a partir de 1980 inició su actividad armada en el departamento de Ayacucho y a partir de 1982 en muchas partes del país entero.

Nos limitamos a aspectos claves de la ideología y estrategia política de Sendero Luminoso a la luz de la problemática regional de Ayacucho. Puesto que en el Centro de Capacitación Campesina hemos tratado directa e indirectamente con Sendero Luminoso y con la presencia militar en la zona, no podemos evadir estos factores, que han significado, por un lado, obstáculos en el cumplimiento de los objetivos específicos y, por otro, han facilitado una comprensión aún más clara de la necesidad y viabilidad de una organización campesina, autónoma e independiente.

La primera acción armada de Sendero Luminoso coincide con el día de las elecciones presidenciales el 18 de mayo de 1980, día en que por segunda vez fue elegido como presidente del Perú, Fernando Belaúnde Terry.⁷ Esta acción y otras posteriores, fueron prácticamente negadas por los medios de comunicación, hasta que en marzo de 1982 un grupo de Sendero atacó la cárcel de Ayacucho y logró liberar a todos los 75 reclusos acusados de terrorismo aparte de 172 presos comunes. A partir de ese momento se intensificó la acción armada de Sendero Luminoso. Sendero Luminoso inició los "juicios populares" en las comunidades y gran número de campesinos fueron ajusticiados.⁸ El centro experimental de la Universidad de Ayacucho, Allpachaka, donde en los primeros años funcionaba también el Centro de Capacitación Campesina, fue destruido y los enfrentamientos entre las fuerzas policiales y Sendero se hicieron cada vez más frecuentes.⁹

Hacia finales de 1982, el gobierno decidió entregar el control político y militar del departamento a los militares. Esta intervención de las Fuerzas Armadas no ha logrado poner fin a las acciones de Sendero. Al contrario, la lucha entre Sendero y las fuerzas policiales y armadas se ha intensificado en el transcurso de los últimos años.

El 26 de enero de 1983, el mundo despertó con la noticia de que ocho periodistas peruanos habían sido asesinados por campesinos en Uchuraqay (departamento de Ayacucho), probablemente estimulados por el ejército, que como Sendero, forzó a los campesinos a tomar partido.¹⁰

La represión indiscriminada de las fuerzas policiales y armadas ha generado una protesta nacional y denuncias oficiales por las desapariciones y las fosas comunes, en que se han encontrado cada veres de gente torturada (véase *Qué Hacer* 27, febrero de 1984; *Caretas* 807, julio de 1984).

El análisis de Cotler sobre las consecuencias de la forma cómo el gobierno y las fuerzas armadas piensan combatir a Sendero Luminoso es aceptado comúnmente por las distintas fuerzas democráticas:

La reacción gubernamental, paradójicamente, se inscribe en las líneas estratégicas de Sendero Luminoso: cuanto más generalizada la represión, cuanto más abusiva y arbitraria la política, cuanto más corrupta e ineficiente la justicia, tanto mejor (entrevista en *Qué Hacer* 20, enero de 1983: 67).

Fueron decisivos y de gran importancia para el alzamiento de Sendero Luminoso los cambios dentro del Partido Comunista Peruano (PCP), creado en 1930. Casi todos los partidos de la izquierda peruana se originaron a partir de críticas a la política del PCP tanto dentro del contexto nacional como a causa de su orientación internacional pro-soviética.

Además de las razones nacionales -una visión distinta de las tácticas usadas, diferentes interpretaciones de la realidad nacional, etc.- factores internacionales como la división entre las tendencias pro-soviética, maoístas, troskistas y otras, han jugado un papel importante en la separación de la izquierda peruana. En general, los partidos de izquierda siguen la dirección ideológica de Marx, Engels, Lenin y especialmente, José Carlos Mariátegui. Todos los partidos de izquierda, inclusive Sendero Luminoso, consideran a Mariátegui como su padre espiritual. Pero, aparte de este reconocimiento general de Mariátegui como padre del socialismo peruano, los grupos de la izquierda peruana se diferencian tanto en su interpretación de la realidad nacional como en su orientación internacional. Esto se destaca particularmente por las divisiones internas del PCP.

La contradicción más importante dentro del PCP ha sido la que ocurrió a principios de los 60 entre comunistas pro-soviéticos y maoístas. El PCP se separó en 1964 en dos facciones: el PCP-Unidad, de orientación pro-soviética, y el PCP-Bandera Roja, de orientación maoísta. Dentro del PCP-Bandera Roja se encontraba activo entre otros Abimael Guzmán, nacido en la Costa del Perú en 1931. Guzmán estudió Derecho y Filosofía en la Universidad de Arequipa.

En 1963 se dirigió a Ayacucho a enseñar filosofía en la Universidad San Cristóbal de Huamanga; más tarde, se convirtió también en Director de Personal de la Universidad. Guzmán era militante activo del PCP y en 1964 se unió a Bandera Roja. Guzmán concentró sus actividades políticas principalmente en Ayacucho, donde reunió a varios militantes en la universidad. Su ala de Bandera Roja se convirtió cada vez más en su propio Partido Comunista, que obtuvo el añadido de "Sendero Luminoso," basado en el título de un documento de una de las federaciones estudiantiles de Ayacucho, FER, (Frente de Estudiantes Revolucionarios), "Por el Sendero Luminoso de José Carlos Mariátegui."

Durante la primera mitad de los años 70, Sendero tuvo éxito extendiendo su apoyo especialmente a la sección regional del sindicato de profesores, SUTEP.

Dentro de la universidad, tenía el mayor apoyo en el departamento de educación. Al terminar sus estudios, los estudiantes de ese departamento fueron a trabajar como maestros en las escuelas rurales. Esto explica por qué Sendero tuvo influencia en el SUTEP, y como fue capaz de diseminar sus ideas, especialmente, entre la nueva generación de hijos de campesinos.

Además, la mayoría de los estudiantes de educación eran hijos de campesinos medios y pobres, y hablaban perfectamente quechua.

Fuera de Ayacucho, Sendero era un grupo de poca importancia, esto a causa de su posición radical, bastante aislada de los otros partidos de izquierda.

Sendero considera a los otros partidos reformistas y electoreros, y ha sido confirmado en esta opinión por la unificación de todos

los partidos de izquierda -con excepción de los grupos trotskistas- en el frente electoral de izquierda, "Izquierda Unida."¹¹

Sendero pretende ser una alternativa revolucionaria a estos grupos "reformistas" y se dirige, especialmente, a los que se decepcionaron -según ellos- por incapacidad y reformismo de Izquierda Unida.

La situación socio-económica de Ayacucho ha sido, sin lugar a dudas, terreno muy fértil para el alzamiento de Sendero Luminoso. Aunque el departamento de Ayacucho constituye una de las tres áreas más pobres del Perú, la extrema pobreza, el subdesarrollo y el hecho de que a los ojos del gobierno central el departamento poco menos no exista, son explicaciones superficiales a la presencia de Sendero en la región. Si la precaria situación económica del área fuese suficiente para explicar el desarrollo de Sendero, entonces podríamos preguntarnos por qué Sendero no ha podido aún conformar una base fuerte en otras regiones del Perú, con las mismas características económicas.

Aparte de la situación económica y social de Ayacucho, que ya hemos tratado brevemente en el apartado 5.3., la región se caracteriza por fuertes conflictos intercomunales, que tienen sus raíces en la época incaica cuando los Incas forzaban a diferentes grupos étnicos a poblar la zona de Ayacucho. Para defender su identidad cultural, las comunidades se encerraron en sí mismas, y desarrollaron una fuerte organización comunal. (véase el capítulo 6 para un análisis más detallado de la comunidad campesina).

A causa de la infertilidad de la tierra el área no atrajo a los hacendados coloniales y por ello nunca se desarrolló en Ayacucho una oligarquía agraria de importancia nacional. Esto explica también la inexistencia de un movimiento campesino homogéneo y de rebeliones como las del Cusco, por ejemplo.¹²

Esto hizo de Ayacucho una región de escaso interés para las autoridades nacionales, los partidos políticos y los sindicatos, lo que continúa hasta hoy.

Los sindicatos campesinos de la zona son, con pocas excepciones, poco significativas, a causa de la evolución histórica del campo,

ya mencionada, que no permitió la creación de una élite agraria poderosa e hizo de las comunidades campesinas la organización básica de los campesinos. Ninguno de los partidos políticos está activo en Ayacucho. Lo mismo ocurre en el área urbana. La mayor parte de la población de Ayacucho trabaja en servicios públicos, seguidos por el comercio y la pequeña industria, especialmente, industria casera. Hay una falta total de proletariado industrial urbano. Los sindicatos existentes organizan casi únicamente a empleados públicos de los ministerios, a empleados de los servicios municipales, a maestros y profesores universitarios y a empleados bancarios. Los partidos políticos nacionales no están funcionando en estas organizaciones populares, como apunta Cotler (*Qué Hacer* 20, enero de 1983: 66):

...la carencia de organizaciones sindicales, la ausencia de una variada y democrática práctica partidaria por parte de diversas fuerzas sociales y el clima de Huamanga como ciudad-universitaria, favorecieron el enraizamiento del maoísmo en esta ciudad.

No sólo la juventud considera su situación congelada. La población de la clase media ayacuchana, que tuvo éxito en la segunda mitad de los años 50 al conseguir que se reabriera la Universidad, siente la misma frustración por el trato del gobierno central. La pésima infraestructura, la permanente escasez de agua potable, la absolutamente insuficiente producción de energía y los escasos medios de comunicación, bloquean completamente las ya limitadas posibilidades. Durante más de 100 años los candidatos por el departamento de Ayacucho al congreso nacional se han hecho elegir gracias a la promesa de obtener agua potable para la ciudad, pero nunca han logrado realizarlo. Tales frustraciones acumuladas han estimulado una fuerte ideología regional y han aumentado la resistencia contra los foráneos.

Fue esta misma clase media la que formó en los años 60 la base para el reclutamiento de Sendero. En la segunda mitad de esa década, cuando Sendero se estructuró, el movimiento encontró una fuerte base en el profesorado y en el personal administrativo ayacu-

chanos, especialmente de clase media baja.

La Universidad diseminaba una fuerte ideología regional y profesores e ideas del exterior de la región entraron en conflicto con este bastión ideológico regional.¹³

Sin embargo, dentro de la Universidad, Sendero perdió su hegemonía alrededor de 1975, debido a las actividades de la otra federación de estudiantes, el FUE (Frente Universitario de Estudiantes).

En el período anterior a las elecciones presidenciales de 1980 Sendero decidió que había condiciones objetivas para dar inicio a la lucha armada. Los cuadros del movimiento empezaron a marcharse de la ciudad. También se fueron cuadros de otros grupos de izquierda, pero no para incorporarse a la lucha armada, sino para concentrarse otra vez en el trabajo político en Lima. Esto les hizo alineados completamente con las advertencias de Sendero respecto a las intenciones principalmente electorales de los partidos de izquierda que sostenían, además, que una vez que éstos participaran en el sistema parlamentario, voltearían la espalda a la lucha popular. Para Sendero, los otros partidos políticos eran una y la misma parte de la democracia parlamentaria burguesa.

La mayoría de los estudiantes del departamento de educación tuvieron que volver a sus comunidades al terminar sus estudios. Los hijos de campesinos, que habían logrado elevarse con muchas dificultades económicas y ahora eran maestros, tenían que regresar a la misma pobreza de la que venían. Y esto con un sueldo bajísimo que no era suficiente para mantenerse. Regresaron a sus comunidades en las que no había agua potable ni electricidad y que estaban a una distancia de la ciudad de medio día o un día completo a pie y a caballo. Además, las condiciones de trabajo eran pésimas: las escuelas no tenían ni un mínimo de infraestructura, ningún medio de educación, y los niños no tenían dinero suficiente ni para comprar un lápiz.

Aunque los maestros no tenían casi identificación con los campesinos y no se basaban en la recuperación de los valores andinos ni en la antigua cultura quechua precolombina, llegaron a la conclusión de que todo lo que viniera del exterior, de la ciudad o del

sistema de educación centralista y burocrático, debía ser destruido, ya que si se mantenían las viejas estructuras sólo podrían llevarse a cabo cambios marginales y, por ende, nunca se llegaría a alcanzar el cambio real.

La guerra popular del campo a la ciudad se convirtió para estos maestros que trabajaban en el campo, en la única verdadera solución para la sociedad peruana. La profunda frustración por las aspiraciones bloqueadas y una perspectiva futura sin la menor visión de mejores tiempos, produjo una creciente militancia entre los maestros.

La mayoría de los análisis que tratan de explicar el origen y crecimiento de Sendero enfatizan el llamado "carácter andino" del movimiento. Esto significaría que Sendero tendría apoyo entre la población campesina porque se adapte a los valores antiguos de la población quechua y parta de estos valores, los cuales quieran restaurar. La lucha de Sendero es así vista como una lucha de los "indígenas," quienes al fin habrían encontrado en Sendero un intérprete de su cultura. Después de siglos de represión económica y humillación cultural, los campesinos habrían encontrado en Sendero una vanguardia, que expresaría su disgusto por la humillación cultural y la pérdida de identidad.¹⁴

El odio por la ciudad, la frustración por no tener acceso a la movilidad social, la recaída en la pobreza del campo, todas éstas son, como hemos visto, razones de peso que explican el apoyo logrado por Sendero, sobre todo entre la juventud campesina. Pero colocar estos sentimientos en la misma línea que la lucha por la recuperación de los anteriores valores incaicos y la llamada economía colectivista incaica es, como el análisis del propio Sendero, partir de una interpretación incorrecta de la función económica de las comunidades campesinas en la sociedad peruana actual (véase el siguiente capítulo).

Es exactamente a causa de esta economía campesina que las propuestas de Sendero no encontraron la respuesta que Sendero esperaba y que su ideología no ha sido aceptada por la población adulta. La táctica de Sendero parte de la condición de que las comunidades tienen que volverse auto-suficientes y de que debe romperse toda

relación con la ciudad.

Sendero sostiene la opinión de que las comunidades tienen que aislarse de toda influencia imperialista. El cambio tecnológico en el campo es un peligro imperialista. Han llegado a explicar a los campesinos, por ejemplo, que no deben comprar medicinas, sino que deben curarse con sus propias hierbas y plantas. Pero, aunque los campesinos han hecho siempre uso de las hierbas y plantas medicinales existentes en el área, también saben que ciertas enfermedades pueden ser curadas únicamente con medicinas "modernas." Año tras año, los campesinos han luchado por obtener mejores servicios de salud en sus comunidades, han tratado de construir postas médicas y han buscado apoyo financiero para mejorar las condiciones del agua potable. Pero, de acuerdo a Sendero, todas estas son influencias imperialistas que deben ser detenidas.

Por las mismas razones, los campesinos han tenido que terminar sus empresas ganaderas comunales. El ganado de esas pequeñas empresas podía ser únicamente para beneficiar a los ricos de las ciudades. Los campesinos debían crear una economía que hiciera innecesarios los lazos con la ciudad. En algunas comunidades los campesinos ya han comenzado a descontinuar sus empresas lecheras comunales, por temor a que Sendero les prohíba continuarlas.¹⁵

Esta táctica de auto-suficiencia de las comunidades, que ha sido vista por muchos críticos como un retorno indígena a los llamados colectivismo y economía incaicos, debe ser, ante todo, explicada dentro del principio maoísta que sostiene que debe aislarse la ciudad. La guerra popular del campo a la ciudad terminará rodeando a la ciudad que tendrá que rendirse por carecer de oportunidades para sobrevivir. Pero entonces los campesinos deberán haber roto primero sus relaciones con esa ciudad.

Resulta evidente que Sendero no está tan interesado en la restauración de los antiguos valores y estructuras incaicos cuando consideramos sus intentos de romper con las estructuras políticas y económicas existentes en las comunidades campesinas. En el área considerada por Sendero como la base rural del movimiento, las autoridades comunales escogidas o nombradas por los campesinos en sus asambleas comunales o por medio de antiguas tradiciones,

son presionadas a renunciar amenazadas de muerte y hasta ejecutadas. En muchas comunidades este ha causado una rápida destrucción de la autoridad comunal y ha creado vacantes que han sido cubiertas por jóvenes militantes senderistas. A consecuencia de la carencia de relaciones intercomunales horizontales a través de estructuras organizativas que vayan más allá de la propia comunidad y a consecuencia de la lucha interna renovada entre las comunidades, Sendero podría alcanzar cierto control sobre la zona en un tiempo relativamente corto. Por otro lado, la forma extrema de tácticas anti-imperialistas y anti-urbanas de Sendero, no será fácilmente aceptada por los campesinos, a causa de la forma de funcionamiento de la economía campesina.

En el transcurso de 3 años de estado de emergencia, la situación político-militar se ha agravado en el departamento de Ayacucho y en el país.

El aparato policial y militar ha definido a todos los maestros en el campo (y en la ciudad) como senderistas. Todos los hijos de campesinos y campesinos adultos que no quieren colaborar con la policía o el ejército son igualmente considerados como senderistas. El hecho de que en la Universidad de Huamanga había algunos profesores que son líderes de Sendero Luminoso, también significó para la policía la "prueba" de que la universidad era la cobertura institucional de Sendero Luminoso. Por otro lado, el razonamiento de Sendero Luminoso es idéntico; todos los que no participan o que no colaboran con su lucha, colaboran con el aparato represivo.

La interpretación de ambas fuerzas militares deja escasos espacios políticos y sin duda alguna ha significado la muerte de muchos maestros, campesinos y jóvenes inocentes y al margen de la confrontación entre Sendero Luminoso y las fuerzas policiales y militares.

Capítulo 6. Ayacucho: la zona rural y las comunidades campesinas.

6.1. Introducción.

En este capítulo damos una descripción de la zona rural de Ayacucho y de las comunidades campesinas, en las que se desarrolló la experiencia que analizaremos en el siguiente capítulo.

En la primera parte (6.2) describimos la zona en forma global, así como también la tecnología agropecuaria que usa el campesino andino. Puesto que el desarrollo rural no es sólo un problema económico y técnico, describimos en el siguiente apartado (6.3) la forma de organización socio-política de la comunidad campesina.

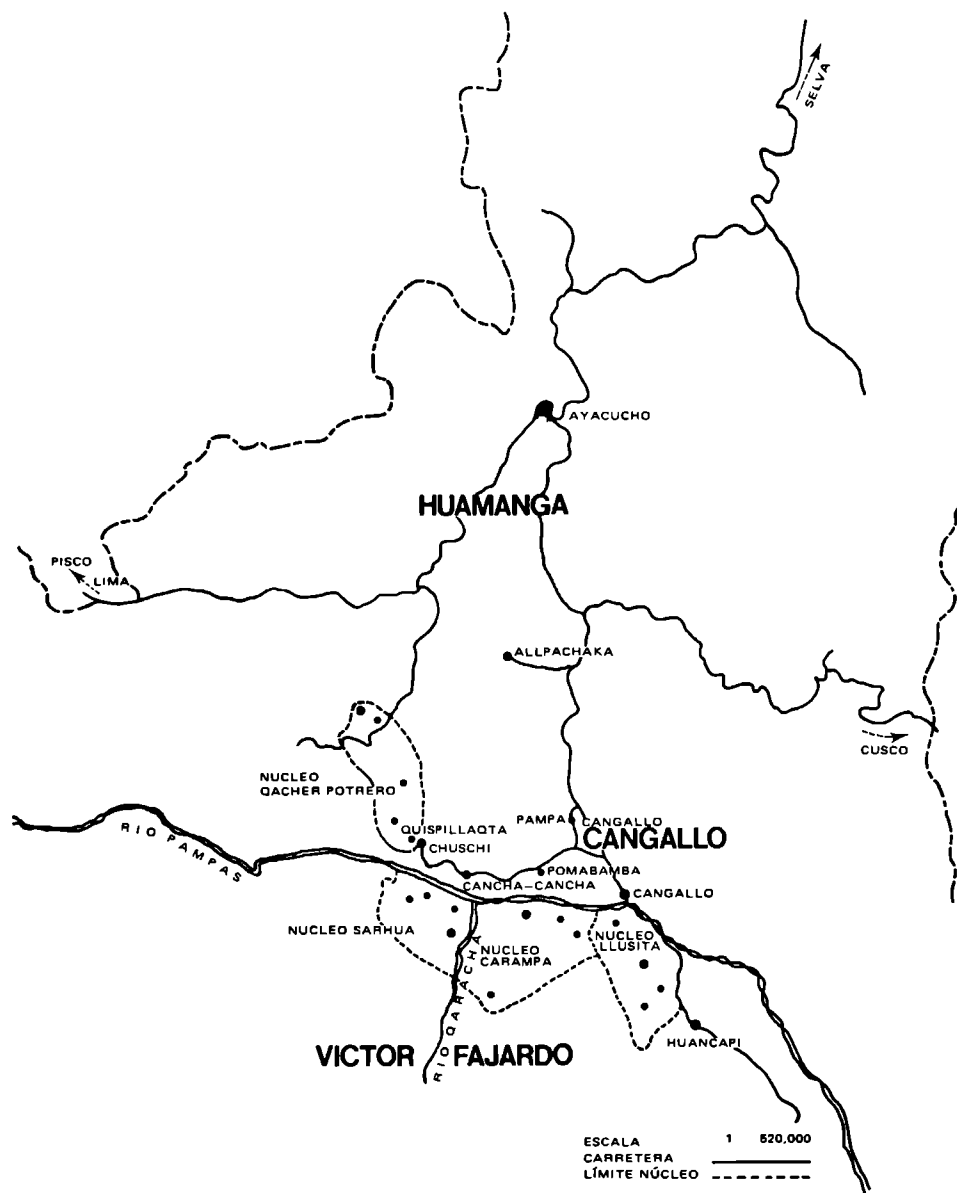
Luego, en el apartado 6.4 nos concentramos específicamente en aquellas comunidades con las que hemos trabajado. Primero vemos la historia específica de estas comunidades, para luego analizar los distintos aspectos demográficos, los recursos naturales y humanos, y los niveles de producción y productividad agropecuarias.

Dividiremos las comunidades en cuatro "núcleos de trabajo," que concuerdan con la organización, primero institucional y luego intercomunal, de las diferentes comunidades "beneficiarias" del programa.

Terminamos el capítulo con un análisis de la problemática rural y la potencialidad de la comunidad campesina (6.5), retomando algunos aspectos teóricos, tratados en los capítulos 3 y 4.

6.2. Zona rural de Ayacucho.

Partiendo de la ciudad de Ayacucho por la salida hacia el Sur, conexión terrestre entre Ayacucho y Cusco y vía de acceso a las provincias de Cangallo y Víctor Fajardo (también con Parinacochas y Lucanas aunque por lo general los pobladores de estas provincias viajan vía la Costa), se llega después de un viaje pesado y fatigante a los diferentes distritos y comunidades campesinas donde funcionaba el Centro de Capacitación Campesina (véase mapa 3).



La carretera tiene muchos baches por el deficiente mantenimiento y, tanto para los camiones como para los pasajeros, viajar por estas zonas resulta pesado y costoso por el elevado mantenimiento de los camiones.

Un viaje a la capital de la provincia de Cangallo, la ciudad más cercana de Ayacucho en la parte sur del departamento, puede fácilmente durar 6 ó 7 horas, aunque la distancia no es más de 100 kms.

Durante el viaje ya se observa en las alturas la baja calidad de los pastos naturales y la flacura de los animales (vacunos y ovinos). Por falta de irrigaciones, en época seca, toda el área es de color amarillento y las punas no parecen ofrecer un medio de sobrevivencia para los animales. Los campesinos pueden mantener la actividad agropecuaria bajo estas condiciones y lograr sobrevivir, sobre todo, porque controlan varios pisos ecológicos (retomaremos este fenómeno más adelante) y porque reservan los pastos de las partes altas para la época seca.

Puede verse a las mujeres campesinas y a los niños pastando el ganado, mientras van hilando lanas para hacer bayetas, que se usan en la confección de pantalones y de faldas para uso personal. El camión se detiene en los más inesperados sitios para recoger campesinos y animales. Aunque no se ve ningún centro poblado en la puna, las chozas dispersamente ubicadas en su conjunto forman comunidades o barrios que pertenecen a alguna comunidad de la zona. El clima en la puna (más de 3.800 m.s.n.m.) es sumamente duro; durante el día el sol quema fuertemente y por las noches caen fuertes heladas.

En la bajada hacia la quebrada se observan las pequeñas parcelas para el uso agrícola. En las partes más altas se cultivan papa, oca, mashua, haba y quinua y, conforme se va bajando, comienzan a dominar las chacras con maizales. Todos los años se ven chacras donde la helada ha quemado todo el cultivo o donde las plagas y enfermedades han dejado sólo rastros de algún cultivo.

Cangallo es una pequeña ciudad encerrada en la quebrada al lado del río Pampas. Están aquí concentrados algunos servicios estata

les, escuelas y algunas tiendas donde se venden sobre todo, productos alimenticios. Tiene un clima cálido y en los alrededores se cultivan algunos frutales (inclusive naranjas) para el consumo local. Cangallo es también el punto de partida hacia las comunidades campesinas, por caminos de herradura, porque las carreteras llegan sólo a pocas comunidades.

Desde Cangallo se ven las fuertes pendientes, de roca rojiza, que hay que subir para llegar a las comunidades que quedan al norte de la provincia de Víctor Fajardo. Allí también sigue el camino hacia Huancapi, capital de la provincia de Víctor Fajardo, excéntricamente ubicada. La distancia es de dos horas (35 kms.). La carretera pasa por el borde del río Pampas donde están ubicadas algunas comunidades, hasta subir a Huancapi (3.100 m.s.n.m.). Antes de llegar a Huancapi hay un desvío de la carretera, que a poca distancia llega a Huancaraylla y de ahí existe todavía una trocha carrozable a Llusita y otra a Circamarca. Desde allí, ya no hay carreteras y se sigue el viaje a pie a comunidades tan lejanas como Carapo (8 horas), Sacsamarca o Manchiri. La carretera desde Huancapi continúa hacia el sur para llegar a las provincias sureñas: Lucanas y Parinacochas.

Antes de llegar a Cangallo existe un desvío a Chuschi. En el camino que sigue a ras del cerro, desde donde se ve muy abajo el río Pampas, están ubicados: Pomabamba y Cancha Cancha. Desde Pomabamba se viaja a pie por un camino de herradura para llegar a Carampa y Huamanquiquia. Aquí se inició la construcción de la carretera hacia Sarhua, con proyección hasta Huancasancos (comunidad ganadera en el sur de la provincia de Víctor Fajardo). Sin embargo, hasta la actualidad se llega a Sarhua y las comunidades aledañas sólo a pie después de una caminata de cinco horas.

Chuschi (3.200 m.s.n.m.), punto final de la carretera, es una comunidad grande que colinda con Quispillaqta. Las dos comunidades han tenido fuertes contradicciones sobre linderos durante todo el período colonial y republicano; litigios que hasta la fecha están sin solución. Los conflictos tienen su origen en la época de la administración incaica en la que diferentes grupos étnicos fueron ubicados en esa zona en espacios colindantes.

En todo el camino predominan las pequeñas chacras de maíz en pendientes muy fuertes. Todas estas comunidades tienen partes de puna donde hay asentamientos poblacionales en forma permanente. En el caso de la comunidad de Quispillaqta, que tiene doce barrios, la comunidad madre en la quebrada es el punto de referencia para todos los barrios. Toda la población, inclusive la de los barrios, tienen aquí sus parcelas de maíz.

En la actualidad, el departamento de Ayacucho tiene 329 comunidades campesinas, de las que 54 se encuentran en la provincia de Huamanga, 62 en Cangallo y 39 en Víctor Fajardo.¹

Según el Censo Agropecuario de 1972 (véase Degregori, 1979), en ese año, Ayacucho tenía 166 comunidades, legalmente reconocidas, que poseían el 61.1% del total de las tierras del departamento.

Se desprende que la comunidad campesina resulta fundamental para entender la organización de la producción agropecuaria en el departamento por la baja incidencia de otras formas asociativas de producción que fueron creadas con la Reforma Agraria (Censo Agropecuario de 1972; en Degregori, 1979):

Cooperativas:	Total departamento	8
	Huamanga	5
	La Mar	2
	Huanta	1

En todo el departamento hay una SAIS, en la provincia de Huamanga.

Aparte de la comunidad campesina como forma organizativa, todavía se conocen los "grupos campesinos," con un total de 59 unidades en todo el departamento.

En el departamento de Ayacucho el 66.84% de los campesinos son comuneros -campesinos organizados en la comunidad campesina- que tienen un rol decisivo en la producción de alimentos: 92.01% de los cultivos alimenticios son sembrados en las comunidades campesinas (Valladolid y Girón, 1981: 6-7). Es importante anotar que a nivel nacional se observa una tendencia similar: la mayor parte de la producción de papas proviene de comunidades (92%). Lo mismo sucede con la cebada (75%) y el trigo (56%). La producción

de maíz a nivel nacional proviene en un 45% de las comunidades campesinas (ibid: 5).

y como se observa en el siguiente cuadro esa producción no se obtiene en las mejores tierras:

	Total departa <u>mento</u>	Total comuni <u>dades</u>	%
Superficie total en has.	4'418.098	-	-
Has. de pastos naturales	1'086.852	-	-
Has. de cultivo en secoano	106.585	56.992	53.47
Has. de cultivo con riego	23.641	3.946	16.69

(ORDE-Ayacucho, 1981: 3; Valladolid y Girón, 1981: 7).

Resalta la mínima cantidad de tierras con riego en las comunidades, aunque desempeñan una tarea principal en la producción de alimentos.

En cuanto a la población ganadera vemos igualmente la importancia de las comunidades campesinas. A nivel nacional más de la mitad de los vacunos (62%), ovinos (52%) y caprinos (64%) se encuentran en las comunidades así como el 44% de los auquénidos (Valladolid y Girón, 1981: 5).

Las estaciones en la zona andina son bastante marcadas. En los meses de diciembre, enero, febrero y marzo llueve. Es la estación en la que crecen los cultivos (la mayor parte se cultiva en secoano). En abril llueve poco y se inicia la cosecha. Mayo, junio, julio y agosto es la época seca en que no se cultiva. Los campesinos se dedican en esa época a tareas de construcción de casas, limpieza y reparación de canales de riego, actividades artesanales y es también la época de las fiestas. En septiembre, octubre y noviembre se inician las lluvias y con ellas la siembra.

Los recursos usados en la producción agropecuaria son muy limitados. Trabajo y tierra, combinados con instrumentos agrícolas tradicionales, son los medios fundamentales de producción usados. El uso de insumos como fertilizantes, insecticidas y fungicidas es sumamente limitado. En 1972, sólo 2.25% de las unidades agropecuarias utilizaba fertilizantes y el 14.5% sembraba con semi-

llas compradas, que, suponemos, sean semillas mejoradas (Censo Agropecuario de 1972; en Degregori, 1979).

A nivel de la ganadería sucede lo mismo. Existen muy pocos pastos cultivados y la calidad de los pastos naturales es baja debido al sobrepastoreo. No hay atención sanitaria para los animales y no hay actividad sistemática de mejoramiento genético.

Los créditos, tanto para la actividad agrícola como para la actividad ganadera, son escasos para el campesino promedio. De acuerdo con los datos del mismo Censo Agropecuario de 1972, en todo el departamento sólo 1.66% de las unidades agropecuarias tenía acceso a algún tipo de crédito: 41.12% del Banco Agrario, 3.11% a través del Ministerio de Agricultura y 56.07% de otras fuentes, en las que están incluidos los llamados "prestamistas privados." En la provincia de Víctor Fajardo, el 0.88% obtenía crédito del Banco y el 99.22% de "otras fuentes" (ibid.).

Se entiende que bajo las condiciones señaladas la producción y la productividad agropecuarias son bajas. No son simplemente el supuesto problema de la producción para el "autoconsumo," ni la "ausencia de tecnología" los que determinan las acciones a planificar para elevar los niveles de producción y productividad.

Al no tener, por ejemplo, una infraestructura de riego, que no permita -más allá de un ensayo- sembrar pastos para el ganado, es poco relevante por el momento introducir razas mejoradas que tendrían un mejor rendimiento. Porque aparte de no tener nada que comer, las razas mejoradas tampoco tendrían un adecuado manejo sanitario por falta de recursos económicos para comprar los remedios y por falta de asistencia técnica en la detección de enfermedades y su tratamiento.

El campesinado andino no hace uso de la llamada tecnología moderna que supuestamente le permitiría lograr una mayor producción y una elevada productividad, no sólo porque no tiene los recursos necesarios para aplicar todo el paquete tecnológico sino porque ello no responde ni a las necesidades ni a las características en las que se desarrolla la actividad agropecuaria de las comunidades.

Por el contrario, sí dispone de una tecnología tradicional que le permite, a pesar de las condiciones, lograr una producción, aunque escasamente suficiente, para la supervivencia familiar.

Esa tecnología tradicional es fundamentalmente orientada por la economía campesina, la que se basa más en una estrategia de supervivencia que en una estrategia para mejorar las utilidades.² Hay que tomar como base una economía diferente para el análisis de la situación rural y de las proyecciones para el desarrollo que se hacen necesarias y urgentes.

En el campo agrícola, el campesino tiene un conjunto de prácticas tecnológicas que a primera vista parecen irracionales pero que dentro del contexto son perfectamente racionales.

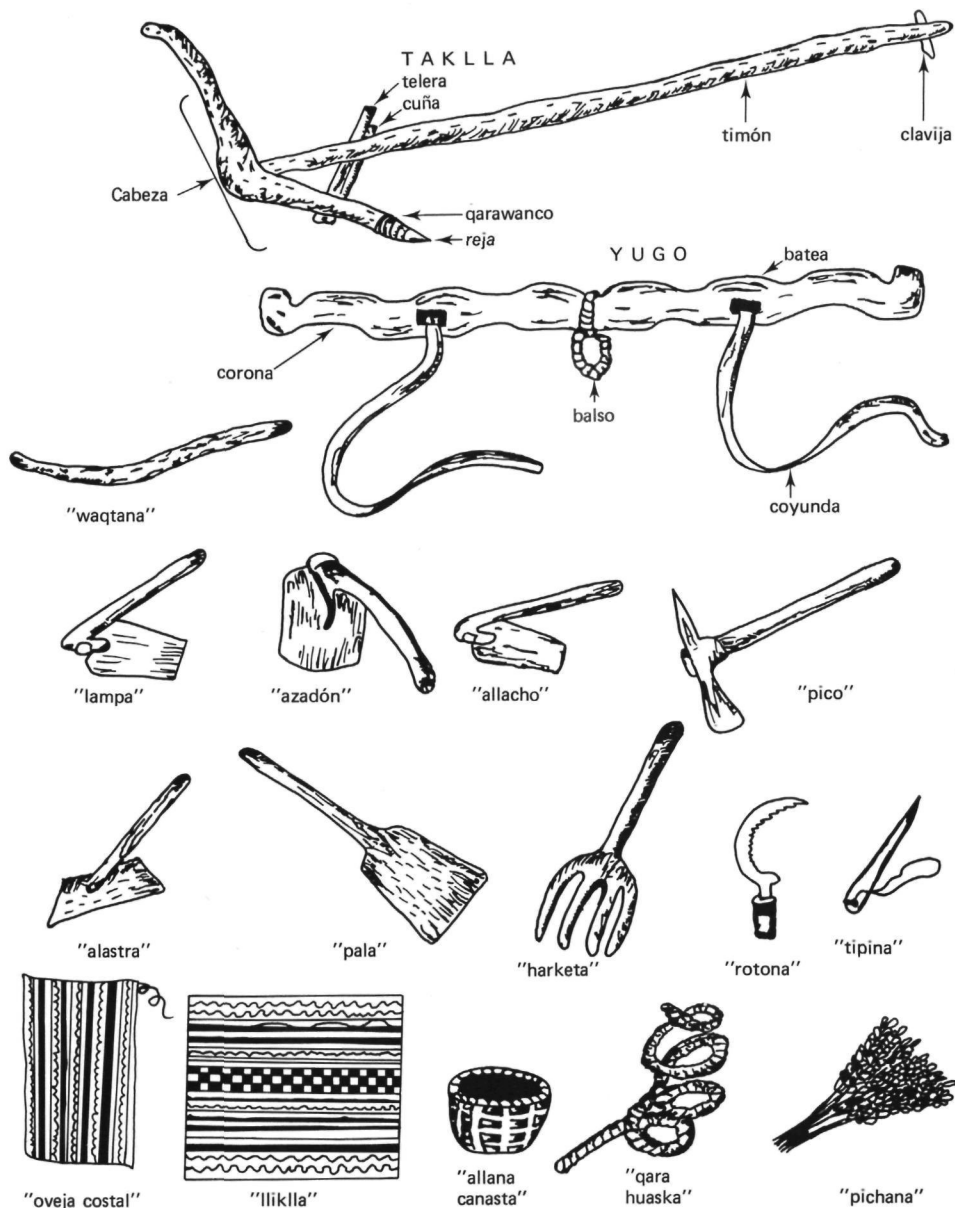
Cada campesino tiene un conjunto de pequeñas parcelas bastante distanciadas entre sí. Esto se comprende en parte, por factores de parcelación por herencia. Por otro lado, se tiene un gran número de parcelas para así evitar que factores naturales incontrolables destruyan toda la producción. En Ayacucho el 72% de las comunidades están ubicadas entre 3.000 y 4.000 m.s.n.m. (Valladolid y Girón, 1981: 6). Si caen heladas en unas parcelas no necesariamente caerán en todas las parcelas.

Así, cada comunero tiene parcelas en diferentes pisos ecológicos para disminuir los riesgos (factores naturales) y para poder producir la gama de productos alimenticios que requiere la familia campesina.

Se siembran los mismos cultivos en diferentes épocas, para asegurarse de que por lo menos parte de la siembra se beneficiará con las lluvias necesarias. Si caen heladas o si hay una sequía, los cultivos no serán afectados por igual.

En una sólo parcela se siembra una mezcla de especies y variedades del mismo cultivo. En parcelas de 1649 m² se determinó siete clases de papa entre especies y variedades (ibid: 17). Las diferentes especies y variedades tienen diferentes características de desarrollo y resistencia. Esto disminuye la posibilidad de pérdida total del cultivo al presentarse factores naturales que no están bajo control (sequía, helada, plagas y enfermedades), pero

PRINCIPALES INSTRUMENTOS DE PRODUCCION



Referencias; Edwin Porta *La comunidad campesina de Qasanaq*, UNSCH, Ayacucho, 1982 (mimeo) ; S. Canchari y J. Chaparo *Estudio socio-económico de la comunidad campesina de Cuchucancha*, UNSCH, Ayacucho, 1979.

también asegura una producción del mismo cultivo con diferentes sabores y usos.⁴

De esta manera, el campesino maneja un conjunto de otras prácticas que resultan eficientes dentro de su contexto, sin que esto quiera decir que todas sus prácticas sean las más adecuadas. Un conjunto de creencias, sobre todo en lo que se refiere a enfermedades y plagas de la agricultura y de la ganadería, no permiten un apropiado control y mucho menos una adecuada prevención.

El campesino, sin embargo, reconoce bastante bien los síntomas de una enfermedad, pero la falta de asistencia técnica no le permite dominarla y tratarla.

En la figura 1 se observan los principales instrumentos agrícolas usados en la zona. Por lo general, todos los comuneros tienen estos implementos con excepción de animales de tracción (buey) y arado, que se alquila o que se presta por contra-servicio.

6.3. Comunidad campesina: forma de organización socio-política.

La comunidad campesina es la forma de organización más importante de los agricultores de la Sierra peruana. Igualmente, como ya vimos, el campesino comunero es el productor más importante de alimentos para el uso interno.

Sin embargo, hasta la fecha pocos centros de investigación, promoción y desarrollo han tomado a la comunidad campesina como su centro de atención, al menos en el sector estatal. Las actividades de extensión y promoción han estado dirigidas, sobre todo, al sector agropecuario reformado (reforma agraria de 1969) y luego, a partir de 1980, a agricultores medianos y pequeños, entendiendo la producción rural solamente como la suma de las actividades de agricultores individuales.⁵

La Sierra peruana ha recreado una estructura organizativa, la comunidad campesina, la que permitía, en el terreno económico, la óptima producción agropecuaria, bajo las difíciles condiciones dadas. Si consideramos la topografía abrupta de la Sierra y el aislamiento espacial de los diferentes asentamientos humanos, se entende que estas condiciones ecológicas, climatológicas y socio-

económicas no permiten que el campesino en forma individual logre subsistir.

La construcción, en el pasado, de andenes en las pendientes verticales para ganar espacio y la construcción de canales de riego no son actividades que puedan ser ejecutadas por la familia campesina en forma individual. Requieren de gran cantidad de mano de obra que sólo se obtiene al plantear estos trabajos en forma colectiva.

Ya señalamos que la heterogeneidad ecológica en espacios muy reducidos (una sola comunidad puede tener terrenos desde 2400 m.s.n.m. hasta superior a los 4000 m.s.n.m) hace necesario que el campesino, para poder producir, requiera de parcelas en diferentes pisos ecológicos. Sin embargo, él solo no tiene la posibilidad de defender en forma individual sus chacras (parcelas) que están sumamente dispersas (véase Golte, 1980).

A nivel cultural existe la necesidad para el campesino individual de pertenecer a un grupo humano con quien comparte ideas y creencias, y que le da una posibilidad de identificación cultural. Por las condiciones señaladas es también la comunidad la que le dio esta posibilidad.

Es así que hasta hoy persiste lo que en la época prehispánica era el *ayllu*: la comunidad campesina, no como una organización sociopolítica estática y conservadora, sino como una organización que ha ido cambiando conforme las necesidades concretas, manteniendo principios de trabajo, administración y organización colectivos. (véase para la historia de la comunidad campesina Murra, 1978; Castro Pozo, 1979; Hurtado, 1974). Lo que busca la comunidad es fundamentalmente su recreación innovadora dentro de contextos socio-económicos mayores. Estos en sus diferentes fases históricas, presentan otras limitaciones o posibilidades para la comunidad (retomamos el planteamiento más adelante).

Al interior de la comunidad en la zona donde el Centro trabaja, existen diversas formas de trabajo colectivo:

- 1) *faena* y *minka* - trabajo colectivo obligatorio de toda la comunidad para trabajos de infraestructura, mante

nimiento de servicios y recursos colectivos (canales de riego, escuelas).

- 2) *ayni* - trabajo colectivo para actividades agrícolas a partir del principio de reciprocidad (sobre todo entre vecinos) y también trabajo colectivo en el que una persona que requiere de mayor número de fuerza de trabajo, por ejemplo, en la construcción de casas, organiza el trabajo, ofreciendo comida, trago, coca y cigarrillos.

Las diferentes formas de trabajo colectivo persisten en toda la zona; la modalidad de obligar la participación en caso de faenas, cambia de una comunidad a otra (puede haber multas en dinero o "encarcelamientos" de ganado hasta recuperar los días de trabajo no ejecutados).

La estructura organizativa varía de una comunidad a otra y en muchas comunidades de la zona co-existen diferentes modalidades organizativas.

La Asamblea Comunal es el órgano máximo de gobierno. Está conformado por todos los comuneros empadronados: en caso de familia completa, el hombre, y cuando éste ha muerto la viuda queda como comunera, con iguales derechos y obligaciones que el hombre.

En la época colonial las comunidades estaban organizadas por el sistema de "*alcalde vara*." Este sistema fue introducido por los españoles como forma organizativa que correspondía a la organización de las comunidades rurales en Europa. Las diferentes autoridades que tenía el sistema eran: "el alcalde," "el campo" y "los alguaciles." A pesar de que la organización de la comunidad campesina está ahora reglamentada de forma distinta (conforme el Estatuto de Comunidades Campesinas; Decreto Supremo 37-70-A), en diferentes comunidades donde trabaja el Centro se encuentran hasta la fecha, al lado de los "Consejos de Administración y de Vigilancia" (autoridades legales actuales) al alcalde vara, los regidores, los campos y alguaciles ejerciendo funciones públicas.

El Consejo de Administración está constituido por los siguientes cargos: presidente, vice-presidente, secretario, tesorero y uno



Cultura popular



Faena comunal

o más vocales. El Consejo de Vigilancia está integrado por un presidente, un secretario y un vocal. Las autoridades de ambos consejos son elegidas por un período de dos años por la Asamblea Comunal.

Aparte de las ya mencionadas autoridades, existen todavía los representantes del poder central (el alcalde municipal, el juez y el gobernador) en las capitales distritales.

A la vez que a nivel de la comunidad existen las autoridades indicadas arriba, las comunidades que tienen asentamientos permanentes en barrios pertenecientes a una comunidad madre, tienen en el barrio otra organización comunal con funciones específicas para el barrio.

Tanto en las comunidades como en los barrios existe todavía un conjunto de organizaciones con tareas específicas y con obligaciones ante la Asamblea Comunal. Así puede haber un comité pro-irrigación, un comité pro-construcción de escuela, pro-agua potable o pro-carretera.

Si bien es cierto que la multitud de organizaciones a nivel de la comunidad significa una delegación de responsabilidades a muchos comuneros, también puede crear mucha confusión y, cuando no hay una asamblea comunal fuerte y constante o cuando el comité tiene intereses muy particulares y personales, puede contribuir a la desorganización de la comunidad.

Aunque no todas las comunidades en la zona tengan igual grado de eficiencia de organización y ejecución, todas organizan la limpieza de canales de riego, todas están de una forma u otra construyendo y refaccionando sus casas comunales o sus escuelas y todas se organizan para asegurar la defensa de los linderos de la comunidad y la protección de las tierras de uso individual. Todas las comunidades tienen tierras comunales (por lo general la parte de los pastos naturales) y todas se ocupan en la regulación del uso de agua para riego en las chacras individuales.

Existe mucha diferencia en la intensidad de actividades colectivas y en las acciones que pueden ampliar los recursos disponibles para la producción agrícola y pecuaria. Los comuneros tienden a priorizar proyectos de infraestructura rural: canales de riego,

carreteras y proyectos de infraestructura de servicios: escuelas, agua potable. Sin ingerencia de terceros es poco probable que haya proyectos planeados por los comuneros en el campo de la producción colectiva. Sólo las cofradías, tierras de la iglesia, son de producción colectiva para algún santo y tienen objetivos colectivos y no de redistribución individual familiar. Igual sucede en algunos casos donde la comunidad cultiva un terreno comunal para obtener ingresos para la caja comunal.

La supuesta producción colectiva de los Andes se basa en una equivocación fundamental sobre la economía campesina. La economía campesina es esencialmente una economía familiar garantizada por la organización comunal y realizada a través de actividades colectivas, comunalmente organizadas, para trabajos que no pueden ser resueltos por la familia campesina individualmente.

6.4. "Núcleos" de comunidades del Centro de Capacitación Campesina.

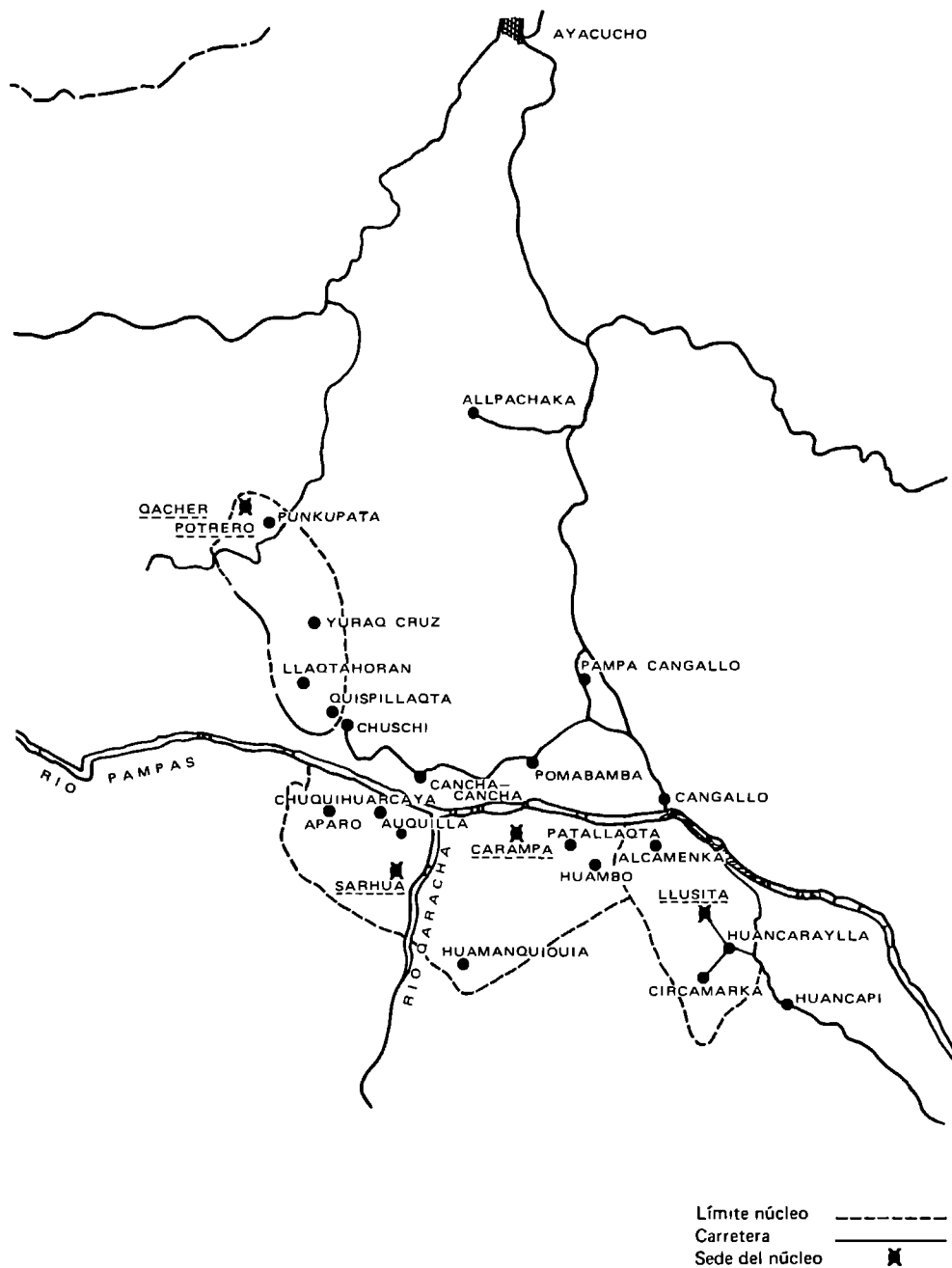
Las modalidades del trabajo del Centro de Capacitación Campesina han variado sustancialmente en el transcurso de la experiencia (véase capítulo 7). Igualmente, no siempre hemos trabajado con las mismas comunidades; dejamos de trabajar con algunas comunidades en los primeros dos años, como también ampliamos nuestro trabajo a otras comunidades, hasta llegar a tener, después de dos años, una relación estable con quince comunidades. Así, consolidamos el trabajo en los siguientes cuatro núcleos (véase mapa 4):

Núcleo Qacher Potrero (provincia de Cangallo):

Qacher Potrero
Puncupata
Yuraq Cruz
Llaqtahoran

Núcleo Llusita (provincia de Víctor Fajardo):

-Llusita
-Circamarka
-Alcamenka
-Huancaraylla



Existencia de servicios e infraestructura en los cuatro núcleos.

	Escuela		Posta Sanitaria	Agua Potable	Alumbrado eléctrico	Carretera Trocha carrozable	Servicios Telegrama	Desagüe
	Primaria	Secundaria						
<u>Qacher Potrero</u>								
Quispillaqta	Sí	No	No	No	No	Sí	No	No
Llaqtahoran	Sí	No	No	No	No	No	No	No
Yuraq Cruz	No	No	No	No	No	No	No	No
Puncupata	Sí	No	No	No	No	Sí	No	No
Qacher Potrero	No	No	No	No	No	Sí	No	No
<u>Llusita</u>								
Llusita	Sí	No	No	No	No	Sí	No	No
Circamarca	Sí	No	No	No	No	Sí	No	No
Alcamenka	Sí	No	No	No	No	No	Sí	No
Huancaraylla	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No
<u>Carampa</u>								
Carampa	Sí	No	No	No	No	No	Sí	No
Huambo	Sí	No	No	No	No	No	No	No
Huamanquiquia	Sí	No	No	No	No	No	Sí	No
<u>Sarhua</u>								
Sarhua	Sí	No	Sí	No	No	No	Sí	No
Auquilla	Sí	No	No	No	No	No	No	No
Chuquihuarcaya	Sí	No	No	No	No	No	No	No
Aparo	Sí	No	No	No	No	No	No	No

Núcleo Carampa (provincia de Víctor Fajardo):

- Carampa
- Huambo
- Huamanquiquia

Núcleo Sarhua (provincia de Víctor Fajardo):

- Sarhua
- Chuquihuarcaya
- Auquilla
- Aparo

La provincia Víctor Fajardo, donde en el transcurso del tiempo te
níamos concentradas la mayor parte de las actividades, es una pro
vincia abandonada de todo tipo de servicios estatales y privados
(véase cuadro de pág. 310). Debido a que no tiene carreteras,
resultó una zona de trabajo en la que el apoyo logístico era difí
cil. A pesar de que existe un conjunto de proyectos para la cons
trucción de carreteras, hasta hoy no hay vías de acceso conclui
das y varias han quedado abandonadas.

El hecho de que no haya carreteras explica también el grado de
abandono de la provincia, puesto que toda actividad desarrollada
en la zona, aparte de que es costosa, requiere de profesionales
dispuestos a hacer largas caminatas, lo cual significa necesaria-
mente que el profesional debe pernoctar en la comunidad bajo con-
diciones bastantes duras.

El bajísimo nivel de desarrollo y la suma pobreza, combinados con
fuertes estructuras de organización comunal, hacían de la región
la zona precisa para iniciar un trabajo de educación popular, tal
como se había planteado en los objetivos del Centro de Capacita-
ción Campesina.

6.4.1. Historia de la zona.

La zona tiene una historia bastante particular. A partir de la
época incaica (primera información disponible), pasando por la
Colonia hasta la actualidad, vemos una gran cantidad de conflic-
tos entre las comunidades sobre linderos comunales. Estos con-
flictos, en algunas ocasiones, salen a la luz en enfrentamientos

abiertos.

Antes de que existiera el imperio incaico, a pocos kilómetros de la ciudad de Ayacucho, se levantó Warí, capital del primer imperio andino, cuya hegemonía se extendió hasta Cusco por el sur y Cajamarca por el norte y que duró más de seis siglos (del siglo VI al siglo XI). El imperio Warí se derrumbó sin guerras o invasiones y hasta hoy nadie ha podido explicar por qué murió (Lumbres, 1973).

Unos siglos después, otros pueblos dominaron la región: Wankas, Pokras y Chankas, que se unieron en la llamada Confederación Chanka. A principios del siglo XV, los Chankas desafían al Cusco, pero son derrotados por el Inca Pachacutec. Esta victoria de los cusqueños marcó el inicio de la explosiva expansión inca (Zuidema, 1966).

Los vencidos fueron reubicados en el imperio como *mitimaes*, hasta lugares muy alejados. Y lo que hoy es Ayacucho fue repoblado también por diferentes *mitimaes* de diversas partes del imperio. Los traumas producidos por estos traslados masivos de pueblos enteros jamás desaparecieron y esta sensación de desarraigo cultural sigue existiendo hasta hoy. (Earls y Silverblatt, 1979, que se refieren específicamente a las comunidades de Víctor Fajardo). En la defensa de los linderos, las comunidades se enfrentaron en diferentes oportunidades, y las posibilidades de arreglos judiciales se hicieron sumamente difíciles por no existir escritos claros. Los linderos estaban a menudo definidos en referencia a cercos de alguna familia, chacras de otra y riachuelos sin cauce permanente. Esto no permitía decisiones judiciales que fueran aceptadas por las comunidades de manera uniforme. Una decisión podía fácilmente provocar otro incidente entre las comunidades que entendían los linderos de distinta manera.

Frecuentemente no es el valor de la tierra en disputa lo que sostiene el conflicto. Pueden ser tierras eriazas sin ningún uso agrícola ni pecuario y hay que entender más bien el conflicto en relación a la búsqueda de identificación comunal (cultural, étnica) y afirmación de la misma.

Los niños crecen y son socializados con las supuestas contradic-

ciones con otra comunidad y es así que se mantiene vital el problema. Obviamente los conflictos sobre linderos entre comunidades han significado un refuerzo de la organización comunal interna, pero a la vez han significado una limitante fundamental para llegar a una organización campesina mayor.

La ausencia de actividad gremial o de otra forma de organización campesina para obtener servicios y defender derechos e intereses legítimos, también se explica por la poca importancia que ha tenido el fenómeno de la hacienda en esta zona (Degregori, 1979: 82).

En este siglo ya no existían haciendas y esto hace entender por qué el campesinado no llegó a tener intereses comunes entre las diferentes comunidades, por ejemplo, frente al problema de la usurpación de tierras por parte de los hacendados.

Se entiende que la ausencia de una organización campesina mayor en este contexto de comunidades campesinas signifique una fuerte limitante para un trabajo de desarrollo rural integral. Un conjunto de proyectos sólo puede ser ejecutado a nivel mayor de la comunidad -carreteras, servicios de luz y agua, servicios de comercialización y almacenamiento, provisión de insumos,- pero inclusive en una comunidad donde se ejecuta por ejemplo, una irrigación, cuya fuente está ubicada fuera de la comunidad, puede resultar en un serio problema con las comunidades vecinas.

Además en ausencia de una organización representativa de un mayor número de comunidades, la comunidad es susceptible a la coerción y a la manipulación.

La experiencia educativa que hemos tenido con estas comunidades y todas las consideraciones históricas y culturales mencionadas, nos llevaron a plantear como alternativa de solución la organización intercomunal, basada en la organización comunal de cada comunidad, no como una nueva organización impuesta, sino como un ente organizador mayor, capaz de defender a las comunidades campesinas en sus relaciones con la sociedad mayor.

Antes de analizar detalladamente, en el siguiente capítulo, el proceso que hemos seguido en el trabajo educativo, de investigación y de organización en las quince comunidades presentamos primero, algunos datos de la situación socio-económica de los cuatro

núcleos.

6.4.2. Núcleo de Qacher Potrero.

En el núcleo de Qacher Potrero trabajamos fundamentalmente con cuatro barrios: Qacher Potrero, Punkupata, Yuraq Cruz y Llaqta horán. Los barrios mencionados están ubicados en la parte puna de la comunidad madre: Quispillaqta. (Qacher Potrero está ubicado a 3,910 m.s.n.m., Punkupata a 3,900, Llaqtahorán a 3,700 y Yuraq Cruz a 3.950). A pesar de que cada barrio tiene una estructura organizativa particular, ésta está sujeta a la organización comunal de Quispillaqta.

Los campesinos de los barrios referidos tienen acceso a la tierra en la comunidad madre que está ubicada en la zona quechua, lo que les permite obtener productos agrícolas que no pueden ser cultivados en la parte de la puna. Igualmente entre los campesinos de los barrios y la comunidad en general existen íntimas relaciones sociales, culturales y políticas.

Aparte de los cuatro barrios, la comunidad de Quispillaqta tiene ocho barrios más, parcialmente en la parte de la puna y algunos en partes más bajas.

Sin embargo, se justifica el trabajo con parte de la comunidad porque los comuneros de los barrios referidos están ubicados en forma permanente en la puna lo cual significa que también se enfrentan con problemas agropecuarios particulares a la altura. En lo organizativo, el trabajo desde su inicio fue percibido como un apoyo a los barrios, para sostener la organización comunal de la comunidad entera. Es importante señalarlo porque si se percibe como comunidad aparte a cada barrio, esto podría significar que se aporte a la destrucción de la comunidad en vez de reforzarla en su organización.

El asentamiento permanente de los comuneros en barrios de la puna se dio, conforme la versión de los ancianos, para defender la comunidad contra las haciendas que quedaron al norte de la comunidad en la provincia de Huamanga.

La comunidad de Quispillaqta tiene una extensión total de 97.000

has., de los cuales 13.000 has. son cultivables y 84.000 has. son de pastos naturales.

La población total de la comunidad ha tenido el siguiente desarrollo:

	Pobl. Total	Familias	Hombres	Mujeres
1944	2026	566	976	1050
1960	2531	633	1227	1304
1977	5320	1330	2400	2520

(Documentos de la comunidad).

La población de todos los barrios cumple con obligaciones y tareas comunales para la comunidad entera; pero también tiene obligaciones y tareas en el barrio en actividades que solamente son en beneficio del barrio.

En los cuatro barrios existe una población total de:

	Hombres	Mujeres	Total
Qacher Potrero	258	179	337
Punkupata	160	164	324
Llaqtahoran	180	195	375
Yuraq Cruz	85	60	145
	583	598	1181

(Naveda y Augui, 1979 y 1981)⁶

En ninguno de los barrios existe mucha diferenciación de tenencia de la tierra entre los campesinos y, gran parte de las tierras son de usufructo comunal:

	Tierras de usufructo individual	Tierras de usufructo comunal	Ext. Total
Qacher Potrero	146 has. (16%)	754 has. (84%)	900
Punkupata	170 has. (13%)	1130 has. (87%)	1300

(Naveda y Augui, 1979 y 1981).

No todas las tierras son aptas para actividades agropecuarias y parte de las tierras comunales no sirven para nada.

Un problema fundamental en los cuatro barrios es la escasez de agua de riego. En Qacher Potrero por ejemplo, sólo 11.1 has. con taban con riego de 1979. Sin embargo, existiendo fuentes que po-
drían ser usadas, contribuimos en los cuatro barrios a la realiza-
ción de proyectos de irrigación que en el caso de Qacher Potrero aumentó la extensión de tierras de riego de 11.1 has. a 111 has. mediante una canalización nueva que se terminó en 1982 (véase pa-
ra mayores detalles el capítulo 7).

Debido a la altura, los barrios se dedican fundamentalmente a la actividad ganadera, porque la actividad agrícola es muy riesgosa. Esto, sin embargo, no significa que no haya actividad agrícola. Todos los comuneros siembran en el barrio los típicos cultivos an
dinos y en la parte quechua, en la comunidad madre, siembran maíz.

El rendimiento que obtienen los comuneros en las chacras de uso individual es bastante considerable si se toman en cuenta el ren-
dimiento \bar{X} entre 1972 y 1979 de la provincia de Huamanga y el pro-
medio nacional para los cultivos en la Sierra.

Rendimiento Kg/ha	Papa	Cebada	Haba
Qacher Potrero	5600	1100	800
Punkupata	5376	900	750
\bar{X} Provincia Huamanga	4665	841	-
\bar{X} Nacional (Sierra)	6000	800	-

(CENCIRA-COTESU, 1981: 47; Naveda y Augui, 1979: 17).

La producción pecuaria, que es la actividad fundamental en la parte de la puna, tiene rendimientos bastantes bajos debidos a la mala alimentación y a la falta casi completa de un control sanitario. Se ha calculado que el sobrepastoreo es muy acentuado: Qacher Potrero tiene 10 unidades ovino/ha. y Punkupata 8.4 unidades ovino/ha., mientras que el pasto natural sólo soporta una unidad ovino/ha.

Si consideramos que los ingresos monetarios en estos barrios provienen sobre todo, de la actividad ganadera (aparte de ingresos por trabajo asalariado durante la migración estacional, lo que en estos barrios es de poca importancia), se obtiene una idea del nivel de ingresos analizando el rendimiento pecuario: una vaca produce por campaña 100 lts. de leche y un ovino produce por campaña 1 libra de lana (ibid: 23). Además, una familia puede vender en promedio por año 1 vaca y 3 ovinos.

En cuanto a la tenencia ganadera encontramos que ésta es homogénea al interior del barrio y entre los barrios.

	No. Total		No. de animales/familia	
	Qacher Potrero	Punkupata	Qacher Potrero	Punkupata
Vacas	332	435	5-6	7-9
Ovinos	3380	3592	50-60	50-60
Caprinos	39	55	0-1	0-1
Equinos	80	120	0-2	0-2
Porcinos	52	160	0-2	1-3

(Naveda y Auqui, 1979: 22 y Naveda y Auqui, 1981: 33).

En Punkupata el 83.8% de los comuneros tiene menos de 10 vacunos y menos de 105 ovinos.

Las diferencias existentes parecen ser originadas por factores circunstanciales y de carácter temporal en vez de por factores estructurales y permanentes. La frecuente incidencia de enfermedades que no son adecuadamente curadas -la fasiola hepática es la enfermedad más importante- puede disminuir sustancialmente el número de animales de una familia.

Las tierras comunales sirven para el pastoreo de los animales de los comuneros. En cada uno de los barrios existe preocupación para mejorar los pastizales a través de la siembra de pastos cultivados en forma comunal.

Se encuentran allí algunas parcelas comunales con cultivos agrícolas que se consumen en fiestas o para otras necesidades alimenticias del barrio. También hay una actividad productiva colectiva con fines de comercialización.

En Qacher Potrero y Punkupata se engorda ganado vacuno en forma colectiva (esta actividad ha sido promovida por la Cooperativa Técnicas Suiza). En Yuraq Cruz se produce queso en forma colectiva: cada comunero ha puesto una vaca en un prado comunal y la leche que producen las vacas es procesada en queso; el manejo del ganado lo hacen los comuneros por turnos. En Llaqtahoran la comunidad siembra en forma colectiva ajos para la venta.

La tecnología agrícola y pecuaria es tradicional, aunque en la actividad ganadera se ha desarrollado en los últimos cinco años cierto control y prevención de las principales enfermedades que se presentan.

En la producción ganadera se tiene, aparte del problema alimenticio que ya vimos, muchos problemas sanitarios. La ya mencionada fasciola hepática y los parásitos externos son los problemas sanitarios de mayor importancia.

No existe aún actividad de mejoramiento genético de los animales, aunque en el transcurso de los últimos años se prepararon las condiciones (agua, pastos, control sanitario) que permiten un mejoramiento genético gradual.

La actividad artesanal es muy importante en los cuatro barrios. Los comuneros tejen telas de bayeta de lana, hacen ponchos, frazadas y *chumpis* (cinturones) para su propio uso. Aunque existen algunos "especialistas," no hay una actividad artesanal especializada. Entre el conjunto de comuneros existen algunos que saben tejer mejor, hay algunos que hacen trabajos de carpintería y otros que hacen ollas y tejas. La actividad artesanal se desarrolla, sobre todo, en la época de baja actividad productiva (entre los meses de junio hasta septiembre), aunque las mujeres durante el

pastoreo del ganado están permanentemente hilando. Existe poca diferenciación en el trabajo; tanto el hombre como la mujer y los niños tienen sus tareas productivas.

A excepción de Llaqtahoran, ninguno de los barrios tiene un centro poblado, lo cual limita la posibilidad de dotación de servicios, pero no tiene repercusión en los niveles organizativos al interior del barrio.

Aunque existen diferencias, todos los barrios de Quispillaqta tienen un nivel de organización interna bastante fuerte. El control comunal sobre la participación en las tareas colectivas es drástico. No se permite que un comunero no cumpla con las faenas y demás obligaciones comunales, lo que es asegurado con multas (no monetarias). Si un comunero no cumple en el trabajo comunal, la autoridad comunal o las personas designadas, están autorizadas a retener un número de animales de su propiedad hasta cumplir con el trabajo encomendado. Al no cumplir con el trabajo, se sacrifican los animales y éstos son consumidos durante la faena.

Los cuatro barrios tienen un conjunto de expresiones culturales que son similares para toda la comunidad en igual intensidad.

6.4.3. Núcleo de Llusita.

En el núcleo de Llusita trabajamos con cuatro comunidades campesinas: Llusita, Circamarka, Alcamenka y Huancaraylla. Este núcleo se ubica en la provincia de Víctor Fajardo y es el núcleo de más fácil acceso de los cuatro.

Llusita es la comunidad más céntricamente ubicada de las cuatro y ésta es la razón fundamental por la que entre las comunidades se acordó trabajar en la zona teniendo Llusita como sede. El trabajo en Huancaraylla fue suspendido a comienzos de 1981 debido al bajísimo nivel organizativo de la comunidad. No había asambleas comunales y en las reuniones sobre la problemática comunal participó poca gente no representativa para el conjunto de la comunidad.

Las cuatro comunidades se ubican en la parte quechua:

Llusita	3,030 m.s.n.m.
Circamarka	3,445 m.s.n.m.
Alcamenka	3,240 m.s.n.m.
Huancaraylla	3,220 m.s.n.m.

Sin embargo, las comunidades tienen acceso a partes más bajas y a la parte de la puna donde no existen barrios poblacionales de asentamiento permanente como en el núcleo de Qacher Potrero.

Políticamente las comunidades no pertenecen al mismo distrito. Huancaraylla es capital del distrito del mismo nombre y Llusita y Circamarka pertenecen a éste. Alcamenka es capital del distrito de Alcamenka (reconocido en 1958) y a éste pertenecen: Huambo, Patallaqta y Carampa. Por razones históricas (conflictos sobre linderos) los comuneros de Alcamenka no querían trabajar en un núcleo junto con Carampa y Huambo. Por otro lado la ubicación de Alcamenka es poco adecuada en relación a las comunidades de su distrito y mucho más lógica en relación a las otras tres comunidades del núcleo de Llusita.

Prueba de una intensa actividad agrícola en la época colonial son las andenerías en Huancaraylla y Circamarka; en aquella época, las etnias de Lucanas y Andamarkas (antecesoras, entre otras, de Huambo), los Huayllas y Quichuas (antecesores de Alcamenka) y los Wankas (antecesores, entre otros, de Sarhua) fueron asentados por los Incas en esta zona (Earls y Silverblatt, 1979). A partir de esta fecha, se inicia una larga lucha sobre linderos entre los diferentes pueblos, que hasta hoy, en muchos casos, no encuentra solución.

La extensión total de las cuatro comunidades es de 16.641 has. distribuidas como sigue:

Llusita	3,318 has.
Circamarka	4,506 has.
Alcamenka	2,892 has.
Huancaraylla	5,926 has.

La extensión total de las tierras de las cuatro comunidades tiene una parte de usufructo individual y otra parte de usufructo comunal:

	Individual			Comunal		Total
	regable	secano	%		%	
Llusita	150	106.5	10.7	2,981.5	89.3	3.318
Circamarka	196	174	8.2	4,136	91.8	4.506
Alcamenka	300	626	32.0	1,966	68.0	2.892
Huancaraylla	215	178.5	6.6	5,532.5	93.4	5.926

(Prado y Huamaní, 1982: 61).

Las tierras comunales de todas las comunidades, con excepción de Alcamenka, están cubiertas de pastos naturales. En el caso de Alcamenka sólo el 43% de la tierra comunal consiste en pastos naturales y el resto son áreas eriazas.

Existen diferentes fuentes de agua que son parcialmente captadas y usadas para riego. Sin embargo, en los canales existentes se pierde mucha agua y podrían canalizarse todavía varias fuentes no explotadas.

La población no aumentó en la última década y, más bien se observa una tendencia al decrecimiento.

Población total de Llusita, Circamarka y Huancaraylla
(no incluye Alcamenka)

1961	1972	1981
2,836	3,069	2,901

(Documentos de las comunidades).

La población asentada en forma permanente tiene un número mucho más elevado de mujeres que hombres, lo cual es causado por la elevada tasa de migración permanente.

	Población total 1981	Hombres	Mujeres
Llusita	1,029	423	606
Circamarka	905	379	526
Alcamenka	634	276	358
Huancaraylla	967	428	539

(Elaboración del Centro en 1981).

Como se observa, el 57% de la población es del sexo femenino. Igualmente, puede observarse un porcentaje elevado de mujeres como jefes de familia:

	No. familias	% mujeres jefes de familia.
Llusita	279	16.5
Circamarka	233	17
Alcamenka	161	17
Huancaraylla	195	14

(Meneses y Zevallos, 1982: 22).

Según un estudio del Centro (Zevallos, 1982: 21), entre 1980 y 1981 se presentó una migración temporal neta del 69.90% del total de la población.⁷

El fenómeno de la migración en la zona no es nuevo. Desde las primeras décadas de este siglo el campesino de la zona ya migró hacia la Costa para trabajar ahí estacionalmente en las haciendas. Los viajes hacia la Costa en las primeras décadas se hacían a pie y la duración era hasta de más de cinco días. En la década del 60 el movimiento migratorio se dirigió más hacia Lima y la migración tenía un carácter permanente. En la década del 70, por el auge de la producción de café y cacao, la migración temporal hacia la Selva del río Apurímac comenzó a cobrar importancia. Aunque los jornales que se pagaban en la Selva eran menores que en Lima, el trabajo en la Selva resultó atractivo porque se les

pagaban el pasaje, la comida y el alojamiento.

La migración temporal se da todo el año, pero, sobre todo, cuando hay baja actividad agrícola en la propia comunidad. Los requerimientos de mano de obra en la comunidad son satisfechos todo el año, menos en el mes de mayo cuando hay, inclusive, escasez de mano de obra porque es el mes de mayor actividad en la cosecha. Los meses de julio, agosto y septiembre son los meses de menor requerimiento de mano de obra y, el subempleo agrario, para las comunidades de Llusita, Circamarka y Huancaraylla llega al 69.8% en esta época (Meneses y Zevallos, 1982: 67). La migración temporal es fundamental para el sustento de la economía campesina familiar porque la producción y el rendimiento de la actividad agropecuaria son bajos.

Se siembran todos los cultivos andinos, disponiendo de acceso a varios pisos ecológicos. Los principales cultivos en las cuatro comunidades tienen los siguientes rendimientos (Kg/ha):

Cultivo	Has. sembradas	% Cultivado	Rendimien to núcleo	Rendimien to prov. Huamanga	Parcelas demostrativas Allpachaka (1980)
Papa	134	12	4.600	4.665	11.083
Cebada	243	21.7	920	841	3.000
Trigo	165	14.7	950	789	2.500
Maíz	435	38.8	1.100	979	--

(Meneses y Zevallos, 1982: 60; CENCIRA - COTESU, 1981: 47).

Los rendimientos no difieren mucho de los rendimientos promedio en la provincia de Huamanga, aunque el rendimiento de la producción de papas es baja en comparación con el promedio nacional para la Sierra (6.000 Kg/ha.).

Se observa marcadas diferencias con los rendimientos obtenidos en las parcelas demostrativas bajo condiciones campesinas en Allpachaka.⁸

De las cuatro comunidades, Llusita y Circamarka son las comunidades donde la ganadería tiene importancia significativa:

	Vacuno	Ovino	Caprino	Equino	Porcino	Auguénidos.
Llusita	335	9.950	1.328	86	183	4,220
Circamarka	403	15.520	2.230	69	210	1,912
Alcamenka	238	748	335	109	102	11
Huancaraylla	352	755	632	75	120	80

(Prado y Huamaní, 1982: 68).

El equino y el porcino, igualmente que en el caso del núcleo de Qacher Potrero, son animales de uso doméstico. El resto de las especies son criadas en gran parte para la venta.

También en este núcleo el problema de sobrepastoreo es fuerte. A partir de cálculos (en base a la unidad ovino/ha) hechos por el Centro se determinó que la carga animal/ha. era más o menos adecuada en Huancaraylla 1.1 u.o/ha. En Llusita y Circamarka la carga era de 9.7 u.o/ha. y 7.2 u.o/ha., respectivamente, y en Alcamenka de 4.8 u.o/ha. (Meneses y Zevallos, 1982: 77).

En las cuatro comunidades del núcleo de Llusita existe mayor diferenciación en la tenencia de tierra y ganado que en el núcleo de Qacher Potrero, lo que dificulta la búsqueda de alternativas de solución para la producción pecuaria, mismas que, en gran medida, son necesariamente colectivas como el mejoramiento de pastos naturales, las irrigaciones para la siembra de pastos cultivados, el control y prevención de enfermedades contagiosas.

<u>Familias con:</u>	<u>Llusita</u>	<u>Circamarka</u>
menos de 100 ovinos	90.4%	80.3%
más de 100 ovinos	9.6%	19.7%
menos de 10 vacas	97.1%	95.3%
más de 10 vacas	2.9%	4.7%

(Meneses y Zevallos, 1982: 72).

En Llusita hay cuatro familias y en Circamarka cinco que tienen más de 500 cabezas de ovinos. Aunque esto no significa que haya un grupo de "grandes propietarios," estas familias están en una situación socio-económica más favorable que el resto.

En cuanto a la distribución de tierras vemos que en Llusita el 92.8% de todas las familias tiene menos de 5 has., en Circamarka el 94.8% y en Huancaraylla el 93.9%; en los tres casos, la mayor parte de la población tiene entre 1 y 2 has.: en Llusita 39.1%, en Circamarka 49.8% y en Huancaraylla 48.1% (Meneses y Zevallos, 1982: 43).

La tecnología usada en la producción agropecuaria es tradicional y bastante similar a la situación del núcleo de Qacher Potrero. No hay adecuadas labores culturales;⁹ hay una baja fertilización con guano de corral en la papa y el maíz, y sólo algunos comuneros de mayores recursos usan, en forma inadecuada, fertilizantes químicos. No se seleccionan las semillas y son pocos los comuneros que practican tratamientos fitosanitarios.

La actividad artesanal es más reducida que en el núcleo de Qacher Potrero. La producción se destina sobre todo al uso doméstico y la actividad es más especializada. Se producen ponchos, mantas y *chumpis*.

Aparte de Huancaraylla y a pesar de la fuerte incidencia de la migración estacional, las comunidades del núcleo mantienen una organización comunal estable con frecuentes asambleas comunales. Nuevamente es la migración la que hace que los diferentes tipos de trabajo colectivo disminuyan. En vez del *ayni* se ve el uso de peones, y las multas por falta en las faenas son monetarias, a veces mezcladas con formas más tradicionales, por ejemplo, el *Witku* en Alcamenka (castigo con látigos durante la fiesta de la limpieza de la acequia para comuneros que no han trabajado suficientemente en las faenas).

6.4.4. Núcleo de Carampa.

En el núcleo de Carampa, -conjuntamente con el núcleo de Sarhua, que es geográficamente el más aislado-, trabajamos con cuatro comunidades y un conjunto de anexos de la comunidad de Huambo

(Patallaqta, Egallo, Mirata, Unya y Sta. Rosa de Yanamachay). Este núcleo se ubica también en la provincia de Víctor Fajardo. Las comunidades de Huambo y Carampa son las comunidades donde desarrollamos fundamentalmente el trabajo. La inclusión de Huamanquiquia y Patallaqta se da a partir de la difusión espontánea del trabajo del Centro, principalmente a consecuencia de la construcción de un bañadero para el ganado en Carampa (véase el capítulo 7).

Entre las diferentes comunidades no existían relaciones de trabajo mutuo, pero tampoco existían mayores conflictos. Debido sobre todo, a la duración de la relación entre el Centro y la comunidad de Carampa es que el Centro tomó esta comunidad como sede de trabajo. Inicialmente, Huambo tomó una actitud de expectativa. Se sabía la reserva que la comunidad de Huambo tenía ante cualquier intento de un trabajo de desarrollo "desde afuera," razón por la cual no ha habido ningún trabajo significativo de desarrollo en la comunidad ejecutado por otras instituciones.

Las cuatro comunidades se ubican en la parte quechua, aunque Huambo y Patallaqta quedan a una altura que ya debe ser considerada como la zona "suni" (3500-4000 m.s.n.m.). Ambas comunidades están ubicadas en quebradas, bien protegidas por los cerros circundantes, por lo que los cultivos son idénticos a los cultivos del resto de las comunidades del núcleo.

	Altura	Distancia a pie de Carampa	Distancia a pie a la carretera más cercana
Carampa	3,250		3 horas (Pomabamba)
Huambo	3,510	3 horas	5 horas (Cangallo)
Patallaqta	3,540	3 horas	5 horas (Cangallo)
Huamanquiquia	3,250	5 horas	8 horas (Pomabamba)

Cada una de las comunidades tiene acceso a la parte de la puna y también a la quebrada del río Pampas (a excepción de Huamanquiquia) donde los comuneros tienen parcelas en las que pueden plantarse árboles frutales como el naranjo.

Políticamente Carampa, Huambo y Patallaqta corresponden al distrito de Alcamenka, y Huamanquiquia pertenece al distrito del mismo nombre. Como ya dijimos, los conflictos entre Huambo y Alcamenka no permitieron que, a corto e inclusive, mediano plazo, existieran formas de cooperación mutua entre las dos comunidades. Sin embargo, Carampa, Huambo, Patallaqta y Huamanquiquia tienen los mismos antecesores étnicos: los Lucanas y los Andamarkas.

Del conjunto de los *Ayllus* Lucanas-Andamarkas, Huambo y Carampa fueron las comunidades donde más han subsistido los rezagos de la organización colectiva y otras tradiciones propias de la comunidad tradicional (Palomino, 1971).

En la actualidad, la propiedad parcelaria no está muy desarrollada porque la mayor parte de las tierras de cultivo sigue siendo de carácter comunal. En Huambo, la propiedad parcelaria se ha presentado sólo en los terrenos contiguos a la población. El resto de las áreas cultivadas son comunales, aunque cada una de las parcelas tienen sus respectivos "dueños" (usufructo individual de tierra comunal).

La extensión total de las cuatro comunidades es de 15,012 has.:

Carampa	5,600 has.
Huambo	4,100 has.
Patallaqta	700 has.
Huamanquiquia	4,612 has.

(Prado y Huamaní, 1982: 61).

De estas tierras sólo una mínima parte tiene riego y la mayor parte son tierras con pastos naturales o sin aptitud agropecuaria alguna, como se puede observar en el siguiente cuadro:

	Has. con riego	Has. cultivable en secoano	Has. de pastos naturales	Has. sin aptitud agropecuaria	Total
Carampa	40	530	2,000	3,030	5,600
Huambo	60	190	2,350	1,500	4,100
Patallaqta	0	20	280	400	700
Huamanquiquia.	207	403	4,002	---	4,612

(Elaboración del Centro).

En las comunidades de Carampa, Huambo y Patallaqta, hay una escasez de agua muy aguda, tanto para riego como para el consumo humano. Sólo en Carampa existen algunas fuentes no usadas que pueden ser empleadas aunque difícilmente. En Huambo sólo puede ser aumentada el agua para riego mediante canalizaciones y construcción de reservorios.

La escasez de agua representa el problema mayor en este núcleo y éste causa los bajos rendimientos agrícolas.

La población del núcleo está conformada de la siguiente manera (nuevamente se observa que la proporción de mujeres es bastante elevada):

	familias	hombres	mujeres	Población Total (1981)
Carampa	192	288	365	653
Huambo	160	350	450	800
Patallaqta	40	89	111	200
Huamanquiquia	344	690	838	1,528
		1,417	1,764	3,181

(Elaboración Centro).

La diferente composición de hombres y mujeres es aún más llamativa cuando se ve que en Carampa, el 65% de la población, entre 20 y 40 años, es femenino (82) y sólo el 35% es de sexo masculino (45) (Prado y Auqui, 1982: 13).

Los niveles educativos de la población son bajos; el 61% de la PEA de Carampa, en 1981, es analfabeta, el 27% sólo tenía primaria incompleta, un 5% primaria completa, un 5% secundaria incompleta y el 2% secundaria completa (ibid: 20).

En las comunidades de Carampa y Huambo se destaca el rol de las escuelas. Las escuelas de ambas comunidades tienen seis profesores y en los dos casos la mitad de los profesores es también comunera con iguales derechos y obligaciones que el resto de los campesinos. Este hecho particular hace que la escuela y los profesores formen un factor positivo en la comunidad, muy directamente relacionado con un conjunto de actividades colectivas.

En todo el núcleo encontramos los diferentes cultivos andinos que ya hemos señalado. Comparados con los otros núcleos de trabajo los rendimientos son los más bajos debido a la escasez de agua y la baja calidad del suelo:

	Rendimiento/ ha.	% Cultivado en Carampa	Rendimiento Huamanga	Parcelas demostrativas Allpachaka (1980)
Papa	3,860	2.6	4,665	11,083
Cebada	678	34.4	841	3,000
Haba	450	3.8	---	1,500
Trigo	655	22.6	789	2,500
Maíz	704	35.2	979	---

(Prado y Auqui, 1982; CENCIRA - COTESU, 1981).

Se observa que sobre todo los cereales son cultivados en este núcleo, siendo éstos la base de la alimentación. A pesar de que el maíz es sembrado en las mejores tierras y con riego, el monocultivo intensivo reduce los rendimientos sustancialmente.

En las comunidades del núcleo, la actividad ganadera tiene las mismas limitaciones que en los núcleos ya referidos. El sobrepastoreo y las enfermedades frecuentes bajan el rendimiento fuertemente.

	Vacuno	Ovino	Caprino	Equino	Porcino	Auquénidos
Carampa	442	1,182	731	202	208	32
Huambo	310	1,243	420	100	72	76
Patallaqta	18	88	46	10	16	3
Huamanqui- quia.	680	2,850	400	190	195	350

(Prado y Huamaní, 1982: 68).

La mayor parte de la producción pecuaria está destinada a la venta; huamanguinos (comerciantes de la ciudad de Ayacucho) o intermediarios de otros lugares viajan a la zona para comprar animales en el terreno.

La producción artesanal que se destina sobre todo al consumo doméstico, es la actividad productiva de la tercera parte de la población. Se producen ponchos, mantas, canastas y el instrumento musical típico de las cuatro comunidades, el *waqrapukro* (corno).

Aparte de la compra de ganado de los intermediarios de Huamanga existe una red bastante compleja de comercialización. Los comuneros de todo el núcleo de Carampa van a la feria semanal de Pomabamba donde llevan granos y animales menores para la venta. Aquí compran panes, kerosene, velas, sal, azúcar, jabón, aguardiente, cigarrillos y *ojotas* (sandalias, hechas de llantas usadas). También mantienen relaciones de trueque con los comuneros de Huancasancos, con quienes intercambian granos por lana.

Luego existen algunas comunidades en Cangallo que están especializadas en la producción de ollas como Huancarukma. Esta comunidad mantiene relaciones de trueque de ollas con toda la zona de Víctor Fajardo hasta Huancasancos.

6.4.5. Núcleo de Sarhua.

Las comunidades integrantes de este cuarto núcleo son Sarhua, Auquilla, Chuquihuarcaya y Aparo; en términos generales, este conjunto de comunidades tiene características y problemas comunes.

Las comunidades del núcleo se hallan ubicadas en la zona que forma la unión del río Qaracha con el río Pampas y pertenecen al distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo.

Para llegar a la comunidad de Sarhua es necesario realizar un recorrido a pie, desde el lugar llamado Taksa Orq'o (pequeño cerro), que se encuentra en la carretera de Pomabamba a Cancha-Cancha, bajando desde 3,200 m.s.n.m. hasta 2,800 m.s.n.m., lugar en el que se juntan los ríos Qaracha y Pampas (punto denominado Tinkoq, que significa Unión), a cuyo costado, en la vertiente del río Pampas, se encuentra un puente colgante de estilo incaico. El puente es hecho por los propios comuneros de Sarhua cada dos años con arbustos nativos de la zona, los cuales son trenzados artesanalmente para armarlo. Una vez cruzado este puente, se inicia la subida a través de un pequeño camino de herradura, pedregoso

so, que demora tres horas y media hasta llegar a un recodo en el que se encuentra el centro poblado de Sarhua (3,389 m.s.n.m.).

A las comunidades de Chuquihuarcaya y Auquilla, se llega ya sea desde el poblado de Cancha-Cancha o desde Chuschi. Desde estos lugares se tiene que realizar un recorrido de descenso, a través de caminos de herradura hasta el río Pampas, para luego iniciar la fatigosa subida durante tres horas.

La comunidad de Aparo se encuentra ubicada a tres horas de recorrido (a pie) de la comunidad de Chuquihuarcaya, pudiéndose también llegar a ella por un camino de herradura que parte de Chuschi y que llega directamente a Aparo.

Las comunidades del núcleo no cuentan con carreteras que las vinculen con los otros poblados; la única avanzada que existe es el tramo carrozable entre Taksa Orq'o y Tinkoq, pero que aún no está concluido y su uso todavía no ha sido oficializado.¹⁰

Distancia entre las comunidades:

De la carretera a las comunidades:

De Taksa Orq'o a Sarhua	5 horas
De Cancha-Cancha a Chuquihuarcaya	4 horas
De Cancha-Cancha a Auquilla	4 horas

De una comunidad a otra:

De Sarhua a Chuquihuarcaya	3 horas
De Sarhua a Auquilla	2½ horas
De Chuquihuarcaya a Auquilla	½ hora
De Chuquihuarcaya a Aparo	3 horas

Según información de las autoridades comunales, la población estimada de cada una de las comunidades es:

Comunidades	Familias	Hombres	Mujeres	Población Total
Sarhua	300	700	800	1,500
Chuquihuarcaya	120	288	312	600
Auquilla	60	147	153	300
Aparo	50	120	130	250
TOTAL		1,255	1,395	2,650

Para el desarrollo de la actividad agrícola, la comunidad posee terrenos de propiedad comunal y familiar. En los terrenos comunales, cultivan (previo acuerdo) en conjunto y el fruto de ello es utilizado en beneficio de la comunidad.

Muchas de las actuales tierras comunales eran anteriormente propiedad de la iglesia y cada uno de los "santos" tenía su respectivo terreno; eran las llamadas tierras de cofradía; lo mismo sucedía con los animales, pues la iglesia también tenía ganado, tanto vacuno como ovino.

La iglesia fue durante años el poder más importante de la zona, siendo también fuente de constante conflicto con las comunidades. Esta situación se mantuvo hasta hace una década cuando los comuneros descubrieron que el cura estaba sustrayendo los bienes de la iglesia (cáliz, vestiduras) con el pretexto de guardarlos en la diócesis.

Este fue el motivo por el que los curas fueron expulsados de las comunidades, revirtiendo las tierras y el ganado de las cofradías a la comunidad.

Esta "causa," según los comuneros, sólo fue la gota que colmó su paciencia ya que se encontraban sometidos al poder que representaba la iglesia. A falta de grandes latifundios en la zona, la iglesia se constituyó en engranaje del poder "gamonal" que dominó en toda la Sierra peruana. Sin embargo, la salida de los curas de la zona, no significó la negación de la fe religiosa que está muy presente en el sentimiento e ideología del hombre andino.

De esta manera, las tierras y el ganado que se encontraban en manos de la iglesia se convirtieron en tierras y ganado comunales, quedando estos últimos durante un año, bajo el cuidado de una familia asignada por la comunidad. El jefe de la familia encargada del cuidado de los vacunos es el "vaquero" y el de los ovinos el "ovejero."

La cantidad de animales con los que cuentan las comunidades varía de una comunidad a otra y hay permanente preocupación de los comuneros por mejorar su ganado comunal. En Chuquihuaracaya hay 60 cabezas de ganado vacuno y 250 ovinos, todos de propiedad comunal.

La agricultura se desarrolla en las tierras de propiedad individual; generalmente, son tierras aptas para actividades agropecuarias, ya sea con riego o secano. Las familias cuentan con parcelas en varias zonas altitudinales o pisos ecológicos, en los que desarrollan diversos cultivos andinos que son utilizados para el consumo y para el intercambio (venta o trueque).

En Sarhua una familia tiene normalmente entre 7 y 10 parcelas para la realización de su actividad agrícola. Así, en el lugar donde se encuentra la población (ubicada en la región quechua) una familia tiene unas dos pequeñas parcelas promedio en las que cultiva maíz. Un poco más lejos, en un lugar que se encuentra a una altura mayor y que es relativamente generoso por la existencia de agua, tiene otras parcelas donde se cultiva cebada. También tiene unas parcelas más en zonas de mayor altura (en el lugar llamado Suni) donde se dedican, entre otras, a la producción de la papa.

El hecho de que las familias comuneras tengan parcelas en alturas diferentes supone también la presencia de niveles de desarrollo comunal que permiten organizar el proceso productivo. Esto garantiza que toda la comunidad pueda realizar la actividad de siembra y cosecha en tiempos claramente establecidos, en cada uno de los lugares en mención, y garantiza también la distribución de la tierra de manera que no pueda haber una gran concentración de esta en pocas manos.

En el distrito de Sarhua, se encuentran los siguientes tipos de tierra:

de riego	430 has.
secado	999 has.
pastos naturales	1,519 has.
sin posibilidades agropecuarias	14,439 has.

(Elaboración Centro)

Los principales cultivos de la zona son el maíz, la cebada, los tubérculos y la quinua, los mismos que se encuentran fuertemente atacados por plagas y enfermedades. La roya en la cebada, por

ejemplo, ha provocado en la campaña agrícola de 1982 la más baja producción de los últimos años. Se constató que parcelas íntegras no tenían ni un sólo grano que se salvara de esta enfermedad.

Aparte de las enfermedades y plagas que causan un bajo rendimiento de la producción, otro problema es la falta de pequeñas obras de infraestructura productiva como canales de irrigación o reservorios que permitirían no sólo la ampliación de áreas cultivables, sino una mejor utilización y racionamiento de este recurso básico.

Niveles de Producción \bar{X} (Kg/Ha.).

Comunidad	Maíz	Cebada	Papa	Trigo	Quinoa
Sarhua	915	1,100	5,000	880	180
Chuquihuarcaya	900	1,000	6,000	810	120
Auquilla	600	750	4,000	760	130
Aparo	550	780	4,200	750	140

(Estimación del Centro).

Indicábamos anteriormente que la producción agrícola fundamentalmente está orientada al consumo de la unidad familiar. Es necesario resaltar, sin embargo, que una parte de la producción está destinada a los mercados regionales, sobre todo, las ferias semanales de Chuschi y Pomabamba, a las que llegan las familias transportando productos para ser comercializados y conseguir recursos monetarios.

La relación del campesino con el mercado se da en condiciones desiguales. Los comerciantes pagan precios sumamente bajos por los productos. Si a ello añadimos la política nacional de precios de los productos alimenticios, podemos ver que lo que recibe el campesino por su producto es mínimo y no compensa el trabajo realizado en su producción.

La familia comunera requiere ingresos monetarios para poder conseguir los productos que no pueden ser producidos en la zona como

por ejemplo, azúcar, sal, kerosene, y útiles escolares para los niños.

Más que por la producción agrícola, es sobre todo a través de la ganadería y la venta de animales que los comuneros obtienen recursos monetarios. La ganadería se desarrolla en las zonas altas de las comunidades (superior a los 4,000 m.s.n.m). En estas alturas se encuentran las "estancias" de las familias comuneras, donde el ganado de la comunidad permanece, alimentándose de pastos naturales. En esta actividad son las mujeres las que desempeñan el rol principal, pues son las encargadas del cuidado de los animales. Desde muy pequeñas permanecen junto a su madre y hermanos en los hatos.

Los principales tipos de ganado con los que cuentan las comunidades y unidades familiares del núcleo son el caprino, el ovino y el porcino. Sólo los que tienen mayores recursos económicos poseen ganado vacuno y caballar.

Cantidad de ganado de la comunidad de Chuquihuarcaya

	Propiedad		Total
	Comunal	Individual	
vacuno	60	200	260
ovino	250	1,300	1,550
caprino	---	750	750

(Elaboración del Centro).

El conjunto de los animales se encuentra atacado por parásitos y enfermedades que no permite un desarrollo óptimo de la actividad pecuaria. Es indudable que el poco conocimiento de un buen manejo del ganado y la falta de buenos pastos son los causantes de estos males, así como también la falta de recursos.

En las épocas de la siembra y la cosecha es cuando se requiere de mayor fuerza de trabajo en el conjunto de las comunidades del núcleo. Cuando baja la actividad agrícola, los comuneros se dedican a la producción artesanal y producen bayetas para vestidos, mantas y ponchos de lana. Cada comunero es artesano y esta acti-

vidad complementa la actividad agropecuaria.

Si bien este aspecto es común a todas las comunidades, los comuneros de Sarhua destacan en la actividad artesanal. Producen ponchos multicolores, llamados "Moro Poncho," muy vistosos por la combinación de colores y por los diseños geométricos tejidos a lo largo del poncho. Además de ello, mantienen la costumbre ancestral de producir las "tablas pintadas." Estas tablas tienen una larga historia, que se remontaría a la época pre-hispánica, teniendo como antecedentes los famosos "*Qellqas*" (escritos) consistentes en dibujos de acontecimientos importantes.

Las tablas pintadas, hasta hoy, juegan un rol de cohesión dentro de la comunidad. Es costumbre que el compadre que ha sido elegido para el techado de una casa lleve de regalo una tabla pintada. Los motivos grabados son las actividades cotidianas que el dueño de casa y su familia realizan normalmente. Las tablas pueden variar en su tamaño, sin embargo, en general, son de 30 cm. de ancho por más de un metro de largo. Una vez finalizado el techado de la casa, la tabla es puesta en el interior de la casa junto al techo.

Cabe recalcar que en las comunidades integrantes del núcleo la diferenciación campesina no es pronunciada, no existiendo concentración de poder económico. A ello se debe añadir que pese a que está presente el capital comercial al interior de las comunidades, ésto no ha logrado variar la dinámica con que se desarrolla la comunidad, principalmente por la fuerte organización comunal como instrumento vital de desarrollo.

En el aspecto organizativo se conjugan diversos tipos de autoridades comunales, cada uno cumpliendo con sus respectivos roles. Así tenemos a los alcaldes vara, autoridades ancestrales, que fueron impuestos en la Colonia por los españoles, transportando el modelo de organización de la población rural española. Ellos son elegidos por cada uno de los ayllus existentes en la comunidad, siendo obligación de los miembros del ayllu asumir gradualmente funciones y responsabilidades cada vez mayores en servicio de su ayllu y de la comunidad.

En la comunidad de Sarhua actualmente existen dos ayllus, los

Sawqa, que se reclaman como los propios del lugar y los *Qollana* a los que indican como los venidos de fuera. Anteriormente en la comunidad existían cuatro ayllus, los *Sawqa*, los *Wanka*, los *Qollana* y los *Chunku*; los dos primeros se integraron en los *Sawqa* y los dos últimos en los *Qollana*. En la comunidad de Chuquihuar-caya existen dos ayllus, los *Qollana* y los *Qawana*, habiendo desaparecido el ayllu de los *Chunku*. Cada uno de estos ayllus tiene sus respectivas autoridades, los varas y en cada ayllu hay nueve varas.

La presencia de los ayllus juega un rol de cohesión interna importante, debido a que éstos están conformados por grupos de familias.

Esta situación permite el mantenimiento de relaciones de familiaridad y de apoyo mutuo entre los integrantes. Al mismo tiempo, en el aspecto organizativo, juega un rol importante de control comunal, porque cada uno de los ayllus tiene la responsabilidad de todos sus miembros y del cumplimiento de sus responsabilidades frente a la comunidad.

Además, existe un rol económico importante que cumplen los ayllus en favor de la comunidad. En el aspecto productivo los *campos*, autoridades que cuidan que los animales no hagan daño a las sementeras, son quienes sancionan a los responsables de dichos daños. Tampoco permiten que una familia se apropie de terrenos que pertenecen a otros o que acumulen terrenos en zonas determinadas.

En lo relacionado a las actividades en favor de la comunidad en su conjunto, se asegura la participación de toda la población a través de los ayllus, siendo los varas los responsables del cumplimiento.

Así, los ayllus, en competencia, realizan su trabajo, tratando de superar la actividad que ha desarrollado el otro ayllu. Ello es notorio en la limpieza de los caminos, de las acequias, la construcción de locales comunales y en la construcción de puentes.

Es ilustrativa la forma como construyen el puente de Sarhua, lo que se realiza cada dos años en el mes de noviembre. En ella participa toda la comunidad; cada familia en sus respectivos ayllus.

Los comuneros trenzan los arbustos de la zona, *pichus*, con los que hacen cuatro trenzas de unos 80 metros de largo, los cuales son tendidos transversalmente sobre el río Pampas para así tejer el puente.

Durante los días que dura el trabajo, cada uno de los ayllus escenifica, con canciones y bailes, todas las costumbres y fiestas que se desarrollan durante el año, tratando de superar al otro ayllu en todas las representaciones (Palomino, 1978).

Junto a los alcaldes varas y las autoridades que los secundan (campos, regidores y alguaciles) existen las autoridades reconocidas legalmente como representantes de la comunidad: Los Consejos de Administración y Vigilancia, elegidos cada dos años por todos los comuneros y cuyas funciones están reglamentadas por el Estado. A ellos se juntan las autoridades políticas representadas por el alcalde y sus regidores, que son elegidos en elecciones municipales por un período de tres años. Tienen como sede la capital del distrito (Sarhua), y en cada una de las comunidades integrantes del distrito hay un representante, el agente municipal.

Luego existen las autoridades políticas representantes del Estado: el gobernador, en la capital del distrito, y el teniente gobernador, en las otras comunidades, son formalmente los representantes del subprefecto provincial y del prefecto departamental.

El trabajo de las autoridades es supervisado por toda la comunidad a través de la asamblea comunal, autoridad máxima de la comunidad. La asamblea tiene un gran poder de decisión a la que se encuentra sometido el conjunto de autoridades.

Los servicios con los que cuentan las comunidades son mínimos, y no satisfacen los problemas por los que atraviesa la comunidad.

La presencia del Estado en todas las comunidades es mínima, tanto en términos de apoyo económico-infraestructural, como técnico.

6.5. Análisis de la problemática rural.

6.5.1. Problemática de la zona de trabajo.

A partir de la descripción que hemos hecho de la problemática rural en el departamento de Ayacucho, en general, y de la zona, en particular, podemos entender la magnitud del problema y las consecuencias de esto para los niveles de vida del campesinado de la zona.

El problema fundamental es la escasez de tierra. Aparte de que una familia campesina la tiene en poca extensión, la calidad de la tierra y la escasez de agua para riego hacen el problema más agudo. Se estima que una familia campesina en la Sierra necesita alrededor de 8 has. lo que le permitiría ocupación plena y un ingreso anual suficiente (Figueroa, 1982: 9), sin embargo, el campesinado de la zona descrita posee menos de eso.

Ni las tierras para los cultivos agrícolas ni los pastos naturales, sobrepastoreados por el ganado, dan al comunero un sostén económico suficiente para mantener la unidad familiar. Sólo debido a que el área rural impele el crecimiento poblacional hacia afuera, mediante procesos de migración, no se disminuye aún más la disponibilidad de tierra por familia.

La escasez de agua para riego en toda la zona es un factor elemental que explica la baja productividad y los bajos rendimientos. En el caso hipotético de que todos los terrenos destinados para los cultivos agrícolas tuvieran agua, esto significaría, sin otros cambios tecnológicos, un aumento de la producción/ha. de 20% a 30% (Mellor, 1975). Sin embargo, hemos visto que no existen trabajos y proyectos que doten a las comunidades de pequeñas irrigaciones, de mejoramiento de la infraestructura de riego o de reservorios que permitan un uso del agua en forma racional.

Los bajos rendimientos agropecuarios son consecuencia de un conjunto de factores tecnológicos que tendrán que ser priorizados dentro del contexto socio-económico de cada comunidad, a partir de un análisis del desarrollo de las fuerzas productivas en cada zona.

Existen particularidades en los diferentes contextos socio-económicos pero, en forma general, las comunidades se caracterizan por el bajísimo nivel de los servicios productivos, servicios sociales y la pobreza de los recursos. No puede haber recetas y soluciones únicas, pero resulta indispensable que, en las propuestas de desarrollo, se parta de las necesidades y prioridades señaladas por la población.

A nivel tecnológico, el campesino maneja una tecnología tradicional que, sin embargo, ha quedado parcialmente en el olvido. Hay partes de la tecnología tradicional que son rescatables, a través de investigación y comprobación serias. Queda aún un conjunto de problemas tecnológicos que también tienen que ser priorizados para ofrecer alternativas de solución. No se trata de que solamente haya un nivel inadecuado o bajo, o una ausencia de abono de la tierra en las comunidades, también hay un uso de semillas malas e infectadas y hay una falta casi total de tratamiento fitosanitario; las labores culturales no son adecuadas y a menudo son insuficientes.

Podríamos pensar en varias alternativas: o hacemos ensayos o parcelas, que demuestren los resultados de un cultivo bajo óptimas condiciones de recursos de tierra, agua y tecnología para que el campesino opte por seguir el "ejemplo," o hacemos parcelas y ensayos que demuestren cómo, bajo condiciones campesinas y con variaciones que no requieren inmediatamente de altas inversiones, se pueden obtener rendimientos, si bien no óptimos, pero, sustancialmente mejores.

El problema de la producción y productividad en el contexto serrano y en la zona en particular, no es resultante de una "ciega resistencia" al cambio por parte del campesinado. Sin llegar a decir que no hay resistencia a los cambios (y existen para ello razones comprensibles), nos preguntamos si no existe una resistencia de las instituciones intermediarias, estatales y privadas, a comprender la difícil y compleja situación socio-económica del campesinado (véanse también los análisis de las distintas estrategias de desarrollo en el capítulo 3).

En el campo de la producción ganadera encontramos los mismos pro

blemas. Con un deseo comprensible de aumentar espectacularmente los rendimientos, la producción y productividad ganadera, podemos observar que se presentan alternativas de solución que pertenecen a condiciones socio-económicas y tecnológicas distintas. El mejoramiento genético de los animales, por ejemplo, no surtirá un efecto positivo si el animal mejorado no tiene nada que comer, y si sigue teniendo todas las enfermedades que se presentan en la zona. En los casos de empresas comunales, ideadas desde afuera, y donde se crean condiciones bastante óptimas para la crianza de animales, tampoco se da una alternativa adecuada e integral al problema ganadero.

Se siembra pastos en los terrenos comunales con riego, se facilita créditos para la empresa, y el ganado de la empresa recibe un adecuado control sanitario. No obstante, es erróneo creer que este ejemplo es una alternativa tecnológica que puede ser seguida por el comunero como una difusión espontánea del ejemplo. El comunero no dispone de crédito, no tiene pastos cultivados en terrenos con riego, y no tiene posibilidad de dar un buen manejo sanitario a sus animales. Los pastos son generalmente comunales, el agua es de propiedad colectiva, y la organización comunal crea condiciones para la producción campesina. Presentar en este contexto una empresa comunal como forma alternativa de organización de la producción es una equivocación y demuestra la falta de comprensión del funcionamiento de la economía campesina. En efecto, la producción en la comunidad campesina no es una producción colectiva, sino fundamentalmente una producción familiar orientada por una estrategia de sobrevivencia, en la que la comunidad asegura un conjunto de condiciones económicas mínimas que le permite esta producción individual familiar (véase también el análisis de la economía campesina y su relación con la economía global en el capítulo 4). La rotación de pastos naturales, la dotación de riego para sembrar pastos cultivados, la construcción de bañaderos para el tratamiento de parásitos externos, el tratamiento preventivo y curativo de enfermedades, son todas, acciones que no pueden ser resueltas por el comunero en forma individual. Pero si son resueltas en forma comunal, también ofrecen una alternativa para la unidad familiar de cada comunero individual. He aquí

la diferencia con las empresas comunales descritas arriba.

Hasta ahora hemos hecho un análisis del problema y de las alternativas meramente a nivel de la comunidad, como si el problema rural fuera solamente un problema de la comunidad, pudiéndose encontrar todas las soluciones al interior de ella. Sin embargo, hemos podido observar que la comunidad, el problema rural y, por consiguiente, las soluciones, están íntimamente relacionadas con la sociedad mayor. Ya hemos visto que la comunidad es el principal productor de un conjunto de alimentos básicos para la alimentación nacional (véase el apartado 6.2., arriba).

El campesino no sólo produce para el autoconsumo; variando conforme los pisos ecológicos de la comunidad y las aptitudes de los suelos habrá mayor producción de excedentes agrícolas o pecuarios. En la provincia de Huamanga por ejemplo, el siguiente cuadro hace ver el destino de la producción.

	Venta	
	Autoconsumo	industria o consumo directo
Trigo	80%	20%
Cebada	10%	90%
Maíz	80%	20%
Papa	60%	40%
Vacuno (carne)	20%	80%
Ovino (carne)	20%	70%

(CENCIRA-COTESU, 1981: 66).

La comunidad está pues, insertada en la región y en el país; sin embargo, tiene difícil acceso al crédito, y otorgados éstos, tienen un elevado interés. El abandono acumulado requiere ahora un fácil acceso a créditos e, inclusive por un tiempo, a fondo perdido. Esto permite acumular capital en la comunidad y permite también así, aumentar la producción. Pero en 1979 el Banco Agrario tenía colocado sólo el 15% del crédito otorgado en la Sierra, el 72% en la Costa y el 13% en la Selva (Martínez y Tealdo, 1982: 102). Del total de hectáreas trabajadas con crédito (1978), el 75% está en la Costa, el 9% en la Sierra y el 16% en

la Selva (ibid: 103).

La desigualdad en términos del intercambio entre el campo y la ciudad ha aumentado. En 1973, por ejemplo, el campesino en la Sierra necesitaba 571 Kgs. de papa para pagar los costos de los *inputs* de la producción de papa, en 1980 necesitó para los mismos *inputs* 686 Kgs. (Billone, Carbonetto y Martínez, 1982: 77).

Lo anterior hace ver empíricamente, que existe una desventaja en el intercambio entre el campo y la ciudad, entre el precio del producto y el costo de su producción, lo que limita, por ejemplo, la posibilidad de que el campesino use insumos que pueden darle mejores rendimientos.

Tomando en cuenta lo anterior y sabiendo que la comunidad en la zona de trabajo, como también en el resto de la Sierra, ocupa las peores tierras que no han sido de interés para la gran empresa, resulta necesario un proceso de comercialización y una política de precios, que favorezca al campesinado y que le permita tanto mejorar sus ingresos como también capitalizarse para obtener una mejor producción y productividad.

Es evidente que existe una necesidad urgente de plantear y ejecutar investigaciones agrícolas que respondan al medio campesino. Dadas las condiciones del campesinado de la zona, éste no está esperando los ingredientes de la "Revolución Verde," que están lejos de su alcance, pero sí una tecnología campesina que también permita aumentar la producción, si bien no en forma espectacular (hecho que puede darse al conjugar y controlar el conjunto de los factores tecnológicos), sí en forma sustancial (véase también Pearse, 1980: 180).

Hemos observado que las relaciones que tiene el campesino con la sociedad mayor son determinadas por las fuerzas económicas y sociales en general. La participación en la política agraria, la obtención de mejores precios, de una infraestructura adecuada para la producción, etc., sólo serán logradas en la medida en que el campesinado esté organizado. En la zona particular de trabajo del Centro, donde la comunidad campesina es la organización base de los campesinos, pero donde por razones históricas la organización comunal capta, sobre todo, los antagonismos con otras comuni

dades, planteamos la organización intercomunal como forma mayor de organización campesina. Dicha organización, evita la posibilidad de manipulación y coerción ejercida sobre la comunidad, y apoya el desarrollo regional para mejorar los niveles de vida, mejorar la producción y respetar los derechos legítimos de los campesinos (véase también Plaza y Francke, 1981).

Como vimos en el capítulo 4, la economía campesina tiene que ser analizada a partir de su inserción en la sociedad mayor y a partir de la dinámica del contexto organizativo local en que se desenvuelve. Entonces, el problema de desarrollo rural en los contextos campesinos no puede ser resuelto solamente al interior de la comunidad (la organización local).

No es preciso ni exacto, seguir entendiendo al campesino y a la comunidad en la que vive, como un mundo aislado donde produce para el autoconsumo.

A partir de la descripción de la zona de trabajo hemos visto que una buena parte del ingreso campesino proviene de la venta de productos y del trabajo asalariado. En un estudio reciente sobre la economía campesina, Adolfo Figueroa también demuestra a base de un estudio empírico en ocho comunidades que "la mitad del ingreso campesino en la región más tradicional del Perú es resultado del intercambio con el mercado" (Figueroa, 1981: 131). Por lo tanto, no hay base que justifique la tesis de la 'autosuficiencia' o de la 'dualidad' (la existencia independiente de dos sistemas económicos). Resulta entonces, necesario analizar las consecuencias de la "participación" del campesinado en el mercado. Siempre ha existido la necesidad de intercambio en el contexto de la economía campesina. Sólo la modalidad del intercambio ha variado: el intercambio de valores de uso mediante el trueque, que relacionaba diferentes pisos ecológicos con diferentes aptitudes para la producción en zonas bastante extensas, está siendo cada vez más sustituido por el intercambio de mercancías. La penetración del mercado en el campo aceleró la necesidad de producción de mercancías o de venta de fuerza de trabajo para poder sobrevivir y son principalmente los términos de intercambio desiguales los que hacen necesario un aumento en la producción de mercancías.

6.5.2 Comunidad campesina: problema y potencialidad.

La organización familiar de la producción en los Andes se desarrolla dentro de la estructura organizativa de la comunidad campesina: "La comunidad está conformada y constituida tanto por la organización comunal como por las unidades familiares, asentadas en un territorio colectivo" (Plaza y Francke, 1981: 63). La propiedad de la tierra es comunal. El uso de la misma tiene diferentes modalidades, aunque por lo general, existe el derecho individual de uso de las tierras agrícolas (usufructo individual) y los pastizales son casi siempre usados en forma colectiva. Hay aún muchas comunidades, como es el caso en nuestra zona de trabajo, donde existen algunas parcelas agrícolas de uso colectivo para la obtención de fondos comunales o para la producción en beneficio de los "santos" de las llamadas cofradías. Aunque se permite la venta de tierra en algunas comunidades, no se permite la venta a campesinos que no son considerados comuneros de la misma comunidad.

La comunidad facilita y determina las condiciones y limitantes de la producción de la unidad familiar. Es por eso que no se puede reducir la comunidad a una organización ideológica y cultural, porque se expresa también y sobre todo en la esfera económica.

A partir del análisis de las comunidades de la zona se entiende que la comunidad se expresa en las siguientes dimensiones (véase también Plaza y Francke, 1981: 65).

1. Organización y control de los recursos naturales (tierra y agua).
2. Organización y control de los recursos sociales para la reproducción del conjunto (fuerza de trabajo en faenas).
3. Identidad cultural: el campesino es comunero y pertenece ideológica y culturalmente a un grupo humano.
4. Representación de los intereses comunales, frente al mundo externo y frente a intereses privados (defensa de las tierras y el ganado del comunero individual).
5. Defensa de los intereses comunes.

El marco comunal ofrece así los límites y posibilidades de sobre-

vivencia del campesinado, y aunque parezca una sociedad democrática, considerada por algunas corrientes como plataforma para la construcción de un orden social y económico más justo, fundamentalmente es una organización política, económica y cultural, que defiende los intereses individuales y comunales en un contexto de economía campesina.

Normas de reciprocidad, tenencia de tierra comunal y organización colectiva de la fuerza de trabajo ayudan a eliminar los inevitables momentos de baja de los ingresos familiares. Sin estas normas, algún miembro individual de la comunidad podría bajar por debajo de los niveles de subsistencia (sobre la reciprocidad andina, véase Alberti y Mayer, 1974).¹¹

Aparte de "arreglos sociales" podemos identificar un conjunto de "arreglos tecnológicos" que cumplen en principio el mismo objetivo: asegurar la subsistencia. En estos arreglos tecnológicos se busca fundamentalmente obtener una producción segura y estable bajo todas las condiciones climatológicas. Como vimos las comunidades campesinas controlan diferentes pisos ecológicos.

Cada comunero tiene acceso a la tierra en alturas distintas, en microclimas distintos, en parcelas sumamente pequeñas para asegurar una producción segura (los factores climatológicos pueden afectar la producción en un piso ecológico, sin causar efectos en otro) y una producción variada para la unidad de producción y consumo.¹²

La dispersión y la fragmentación de tierras, resultante del control de diferentes pisos ecológicos, son considerados factores limitantes para el desarrollo agrícola, sin embargo, desde el punto de vista de la economía familiar son factores favorables que han permitido una producción diversificada y de promedio estable. He aquí la necesidad de organización mayor, que en los Andes peruanos actualmente ha tomado la forma de comunidad campesina. Como logros fundamentales de la organización comunal podemos anotar:

1. A través de un control parcial de la comunidad sobre la fuerza de trabajo, se pueden realizar trabajos de gran envergadura para un mayor control sobre la naturaleza, que no podrían ser hechos en forma individual: canales de riego, andenes,

forestación, mejoramiento de pastos naturales, etc.

2. El acceso de diferentes pisos ecológicos por parte de los miembros individuales de la comunidad sólo es posible en la medida que haya un control y una defensa colectiva de las parcelas que son individualmente usadas. En la ausencia de una organización colectiva no habría posibilidad de defensa ni de control de parcelas alejadas del centro habitacional, o del ganado pastando en la altura.
3. La organización comunal ofrece una identidad de grupo (identidad cultural) que en el pasado ha asegurado la reproducción de la economía campesina.

Es el desarrollo del mercado interno, el que incorpora la comunidad campesina a la economía global y hace que las contradicciones que operan en la sociedad mayor se reflejen en la economía campesina (para un análisis histórico de las relaciones de mercado entre una comunidad campesina y la economía global del Perú, véase Montoya, 1980).

La oferta de productos básicos comprados en los centros urbanos o a través de los viajeros, es ahora mucho más variada. La coca, el aguardiente, la sal, el azúcar y los fósforos han sido ampliados con productos alimenticios (harinas, arroz y fideos), kerosene, pilas, jabón y ropa.

La expansión del mercado interno se siente en las aldeas más apartadas del país y aunque la Coca Cola no sea todavía una bebida popular entre el campesinado, no falta la tienda o el depósito donde haya una gaseosa para invitar al "ingeniero" que no toma *chicha* (bebida elaborada a base de maíz fermentado).

Todo esto significa un mayor gasto monetario o una mayor entrega de productos agropecuarios, para obtener la misma cantidad de insumos o productos alimenticios necesarios. Los ingresos monetarios pueden ser obtenidos por la venta de productos o por la venta de fuerza de trabajo. En las empresas agrícolas, capitalistas y en el sector de construcción, el campesino constituye un ejército de mano de obra barata, estacional y no organizado.

Para la estrategia de sobrevivencia familiar la "alternativa" de

obtener un ingreso monetario constituye "una doble lógica": la que proviene de la organización de sus propios recursos y la que proviene de la dinámica capitalista. La migración también es "parte inherente de la lógica de reproducción de la economía campesina" (Plaza y Francke, 1981: 91).

La inserción en el mercado ha dado lugar a una diferenciación campesina al interior de la comunidad que aparentemente favorece posibilidades de escape individual para el desarrollo de las fuerzas productivas.

Aunque siguen habiendo políticas de extensión y de desarrollo rural que preferiblemente apoyan la iniciativa individual, en la esperanza de que la experiencia individual vaya difundándose espontáneamente, hay suficientes referencias que hacen ver por qué en el contexto campesino tal opción no obtiene los resultados previstos. Los campesinos siempre están asentados en zonas de recursos pobres, por lo que enfrentan problemas que no pueden ser resueltos individualmente. Igualmente, el dominio económico y político condiciona los alcances de una salida individual; aparte de que una salida individual queda ya bastante limitada por el contexto campesino mismo, en los casos donde políticas oficiales han optado por tal modelo, ésto ha resultado en la profundización de las contradicciones en vez de provocar una imitación espontánea (véase el capítulo 3).

La comunidad no puede entenderse como un mundo cerrado con intereses propios y exclusivos. Las comunidades mantienen contradicciones internas entre sí, por litigios sobre linderos, y es a este nivel, que la organización comunal ha garantizado tradicionalmente la base económica de la economía campesina y ha ofrecido identidad al grupo.

Sin embargo, en la situación actual del campesinado andino, la organización comunal tradicional ya no basta. A nivel de la organización tradicional no existen más posibilidades para desarrollar las fuerzas productivas y esto también limita la posibilidad de un control superior sobre las condiciones naturales.

Es inherente al proceso de desarrollo del mercado que las contradicciones entre la economía global y la economía campesina vayan

profundizándose, y las respuestas pueden ser de diferente índole, y de diferentes formas organizativas.

Para la zona de trabajo y, en general, para la comunidad campesina en el Perú, el camino de la organización intercomunal ofrece una alternativa viable. Existe el entendimiento cada vez más claro en los campesinos, de que cada campesino comparte problemas de pobreza, falta de servicios de salud, falta de fondos para mejoramiento de recursos, etc., con los demás.

En el transcurso de la historia, la organización comunal ha sido capaz de ofrecer una seguridad relativa para su reproducción y la de la unidad doméstica familiar. Sin embargo, bajo las actuales condiciones, es fundamental que en base a la organización comunal y la identidad comunal, se pueda establecer una organización e identidad intercomunales que permitan entender las relaciones actuales desde una perspectiva de cambio radical. La organización intercomunal permitirá superar la lucha por los intereses comunales tradicionales y el campesinado obtendrá un instrumento que le permitirá defender sus intereses comunes en la sociedad mayor. En el siguiente capítulo analizaremos detalladamente, cómo hemos logrado esta perspectiva, cuáles han sido los factores que obstaculizaron o facilitaron el proceso y qué errores hemos cometido.

Capítulo 7. Centro de Capacitación Campesina: sistematización de una experiencia.

7.1 Introducción.

En 1975, la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga había elaborado una propuesta para empezar una "escuela campesina" en Allpachaka, uno de los centros de investigación agrícola de la Universidad. Nosotros, los autores, empezamos a trabajar en el Centro de Capacitación Campesina (a continuación: el Centro), a fines de 1977, cuando la Universidad consiguió un pequeño financiamiento para la ejecución de la propuesta. Conjuntamente con nosotros, empezó a trabajar el primer promotor, un agrónomo que fue contratado por la Universidad para dictar los cursos de capacitación en la "escuela campesina." Ya en 1978, la Universidad pudo contratar a 6 profesionales para trabajar exclusivamente en el Centro. Cuando, en 1979, se decidió ampliar las actividades a otras comunidades, que habían solicitado la intervención del Centro, el equipo de promotores se amplió a 15 profesionales (hombres y mujeres). Todos ellos eran agrónomos y antropólogos, egresados de la misma Universidad. Dentro del marco de la propuesta original (véase el siguiente apartado), tanto los agrónomos como los antropólogos fueron contratados para realizar estudios socio-económicos en las comunidades y para dar seguimiento a los campesinos que habían participado en los cursos de capacitación en la "escuela campesina" de Allpachaka. A partir de 1979, cuando el trabajo ya no se desarrolló en Allpachaka, sino en las propias comunidades, la función de los agrónomos y los antropólogos era mucho más amplia: ambos tipos de profesionales trabajaban como educadores e investigadores. En el trabajo interdisciplinario, los agrónomos se ocupaban específicamente de la educación y la investigación de temas agropecuarios, mientras los antropólogos aportaban sustancialmente a la reflexión y la investigación de acciones relacionadas con la organización campesina, el rescate cultural, la tecnología andina y la sistematización del saber popular.

En la primera fase de la experiencia, nosotros éramos promotores

igual que nuestros colegas peruanos, aunque ellos nos indicaron muy rápidamente que nuestro papel tendría que ser un tanto diferente. Puesto que no sabíamos hablar quechua, el idioma materno de los campesinos, y dado que los campesinos veían en nosotros a quienes podían financiar proyectos concretos, nuestra relación con las comunidades siempre ha sido distinta a la relación que tenían los promotores peruanos. En la primera fase, nuestro papel fue, sobre todo, el de iniciar las actividades y orientar a los promotores a relacionarse con las comunidades. En nuestro propio trabajo de campo y en nuestras orientaciones a los promotores nos basábamos, en aquel entonces, en las ideas y sugerencias de la "observación participante," no como técnica de investigación, sino, en general, como una técnica para lograr que los campesinos aceptaran nuestra presencia e intervención en sus vidas. Tampoco utilizamos esta técnica para poder observar mejor a la comunidad con el fin de obtener datos confiables, ni para utilizar a la comunidad como un "laboratorio de experimentación" en función de nuestro proyecto de investigación (que, en aquel entonces, no teníamos). Sí consideramos la observación participante válida en el sentido de que podría ser utilizada como el primer paso hacia una "intervención participante," tomando, en las palabras de Huizer, el rol del *militant cum observer*: "...un compromiso total para el esfuerzo emancipador en los que se encuentran o pueden encontrarse esos pueblos." (Huizer, 1976 a: 150). Sin embargo, también tomamos como punto de partida que nuestro compromiso total debía reflejarse en nuestro trabajo como profesionales comprometidos y que no era necesario convertirnos en "campesinos revolucionarios." Ya habíamos aprendido de otras experiencias (véase Fals Borda, 1981 b) que "convertirse en otro miembro de la comunidad" sólo satisfacería los deseos (románticos) de algunos profesionales y limitaría toda posibilidad de coadyuvar al esfuerzo emancipador, utilizando crítica y creativamente nuestros propios conocimientos (véase también el capítulo 2, apartado 2.4.1).

En la segunda fase, cuando la organización comunal ya empezó a tomar como suyo el programa, nos correspondía a nosotros orientar y capacitar a los promotores, para que, conjuntamente con los campesinos, reflexionaran sobre sus propias acciones. Dado que uno

de los objetivos secundarios de la Universidad era también, formar en el terreno, a sus propios egresados, estimulamos continuamente en ellos que desarrollaran una actitud investigadora. El principio educativo de la educación popular, de relacionar dialécticamente la acción con la reflexión, la práctica con la teoría, no sólo fue aplicado en cuanto al trabajo educativo con los campesinos se refiere, sino también, para generar un proceso de auto-aprendizaje de los promotores peruanos y de nosotros mismos.

Así, a partir de 1980 todos éramos investigadores y activistas: los campesinos, los promotores y nosotros mismos, cada uno con un papel distinto. En la tercera fase del programa, a partir de 1981, nos tocó asesorar al conjunto de promotores y capacitar a dos promotores para reemplazarnos como coordinadores. Eran promotores con quienes habíamos trabajado desde el inicio y con quienes habíamos vivido todo ese proceso de auto-aprendizaje.

Al hablar de un proceso de auto-aprendizaje podríamos dar la impresión de que no hubo influencia ni aportes sustanciales de los campesinos en nuestro proceso de aprendizaje. No es así; el programa del Centro puede ser considerado como un proceso mutuo de enseñanza-aprendizaje, tanto de los campesinos como del equipo promotor. Al iniciar nuestro trabajo sentíamos la necesidad de profundizar nuestros conocimientos sobre la realidad que estábamos tratando de cambiar. Los diagnósticos iniciales que preparamos o que ya existían sobre la zona de trabajo, no bastaban para darnos cuenta de la realidad en que estábamos actuando. Era necesario que conociéramos la visión del mundo de los campesinos, su concepción del tiempo y del espacio, y su racionalidad para actuar económica, social y políticamente, ya que íbamos a organizar los contenidos y las acciones educativas a partir de esta visión.

La sistematización de conocimientos sobre la realidad en que actuábamos, necesitaba permanentemente momentos de reflexión y de evaluación, lo que implicó mucho más que indicar si una acción programada se cumplía o no satisfactoriamente y por qué. El equipo de promotores, debíamos evaluar el efecto real de nuestras acciones, preguntarnos si nuestras tareas cotidianas estaban conjugándose realmente hacia la finalidad que nos habíamos trazado al iniciar el trabajo. Para poder realizar esta evaluación, era ne-

cesario crear un espacio adecuado para la reflexión sistemática.

Conocemos pocos programas, donde se dé suficiente importancia, desde el inicio, a la evaluación sistemática y permanente de las acciones emprendidas. En general, las evaluaciones de las instituciones de promoción se restringen al mencionar si se han cumplido o no las metas establecidas. Menos frecuentemente, encontramos programas que incorporen al grupo beneficiario, los campesinos, como participantes activos de las evaluaciones. En este sentido, las experiencias de los proyectos de participación popular de la FAO en Asia son unos de los pocos programas, donde la sistematización y evaluación continuas forman parte crucial del programa participativo con campesinos y trabajadores agrícolas sin tierra. En la sistematización y evaluación continuas participan, como iguales, los coordinadores nacionales y locales del programa, los promotores de base, representantes de organismos gubernamentales y no-gubernamentales en la zona de trabajo, y los campesinos "beneficiarios" del programa (véanse al respecto Huizer, 1983; Van Heck, 1977; Van Heck, 1979 a y b; FAO, 1978-79).

Al igual que los proyectos de participación popular de la FAO, el Centro incorporó también, desde el inicio, a los campesinos como participantes en las evaluaciones permanentes.

Las evaluaciones permanentes se referían a:

- la finalidad del programa,
- los métodos y acciones desarrolladas para lograr los objetivos a corto plazo,
- los efectos reales de las acciones en relación a la dinámica social en que estaban insertos el equipo de promotores y los campesinos.

Así, habíamos creado una instancia de reflexión sistemática para evaluar permanentemente la relación entre teoría y práctica, entre el discurso teórico y la práctica educativa y de promoción.

En programas participativos, como el del Centro de Capacitación Campesina, esta relación entre teoría y práctica se expresa en la forma y los niveles de participación y organización que se están logrando durante el proceso: de una participación restringida del

grupo de base en el programa iniciado por el equipo profesional, hacia la organización campesina con sus propios intelectuales orgánicos, en que participa dicho equipo (véase el capítulo 2).

Nos dimos cuenta de que no era posible evaluar este proceso con instrumentos y métodos tradicionales de evaluación. Los resultados de los informes de evaluación¹ descritos y analizados en Krut y Vellinga et al. (1983), muestran que efectivamente no es posible evaluar programas participativos con los métodos e instrumentos utilizados tradicionalmente.²

La evaluación tradicional, tal como se aplica en el libro mencionado, supone la determinación de objetivos mensurables y preestablecidos. Además, supone que es el equipo promotor externo el que establece los objetivos del programa, antes de entrar en contacto con el grupo beneficiario. En el Centro de Capacitación Campesina no ocurrió así. Nosotros sí teníamos claramente definida la finalidad de nuestro trabajo: la participación y organización campesinas. Dicha finalidad presenta un carácter de invariabilidad, debido a que expresa una concepción ideológica sobre lo que queremos que sea la sociedad deseable. En el apartado 2.4.4, ya apuntamos a qué tipo de participación y organización nos referimos.

Esta finalidad se va traduciendo en objetivos más específicos, no necesariamente determinados al inicio. Más bien, éstos van formulándose a lo largo del proceso. Walker observa al respecto:

Es frecuente observar que los objetivos van cambiando y no es extraño encontrar que los proyectos van alterando sus propósitos iniciales llegando a ser diferentes de como comenzaron. Esta situación es inherente a los proyectos de educación popular porque éstos se inspiran en metodologías que buscan la participación activa de los involucrados en el desarrollo de los proyectos. Por lo tanto, la formulación de los objetivos no es propiedad ni atribución exclusiva de los agentes externos, sino responsabilidad de todos los participantes (Walker, 1982: 13).

Si fundamentamos la acción concreta a través de la participación, no podemos imponer objetivos determinados *a priori*, sin que éstos estén sujetos a cambios como resultado de la práctica social. En este sentido, los objetivos determinados al inicio, en función de lo cual se evalúan los resultados, son una falacia.

Otra razón por la que la evaluación tradicional no es adecuada, es que los actores principales de la evaluación en programas participativos como el Centro, son los campesinos y el equipo promotor. Para estos dos grupos hemos creado, en forma permanente, una instancia de reflexión sistemática para que puedan darse cuenta de si sus acciones están apuntando hacia la finalidad del trabajo y para que vayan generando una "actitud investigadora," una "actitud cuestionadora" sobre la realidad y su propio actuar en ella.

Este trabajo de evaluación permanente, o sea la reflexión sobre la acción, difiere sustancialmente de evaluaciones tradicionales, que están más interesadas en resultados y productos mensurables que en los procesos de reflexión-acción que subyacen en los resultados.

Evaluar continuamente el proceso mismo es una tarea colectiva, principalmente de los campesinos y del equipo promotor. Con esto no estamos excluyendo a personas externas; al contrario, personas ajenas pueden actuar como asesores y su aporte reside principalmente en abrir nuevas perspectivas, hacer explícitos ciertos errores y obstáculos que el propio equipo no visualiza claramente, proponer nuevas acciones o promover la reflexión sobre la eficiencia y eficacia del trabajo.

Cuando hay, como en el caso del Centro, financiamiento externo,³ debe haber una relación de confianza mutua entre el equipo de educadores populares y la institución financiera, para que ésta pueda cumplir esa función de asesor externo. En estos casos existe, además, la oportunidad de que el financiador pueda esclarecer también las interrogantes específicas que él, como donante, tendrá.⁴

La evaluación permanente conocía momentos específicos, de reflexión: podían darse cada mes, cada medio año, cada año, etc. Pero también puede haber un momento de reflexión final, en el que se

analiza todo el proceso. Este momento es la sistematización y análisis de los conocimientos adquiridos para poder socializarlos y generalizarlos.

La generalización de conocimientos, o sea la reduplicación, la planteamos, entonces, como una explicitación y análisis del proceso para que otros sujetos puedan decidir si vale o no la pena implementar una experiencia similar y también para que tengan suficientes elementos de juicio para evitar errores hechos, anticipar obstáculos o facilitadores, entender que los avances son lentos, comprender cuándo y por qué hay retrocesos, etc. Es en este sentido que presentamos a continuación un análisis del proceso transcurrido en el Centro de Capacitación Campesina. Al describir el proceso de una experiencia, podemos generalizar e inclusive predecir para otros proyectos qué tipo de incongruencias se darán, cuándo y por qué.

Hemos diferenciado, en la descripción y el análisis del programa, tres fases cualitativamente diferentes:

La primera fase describe el período de 1977 hasta 1979. En esta fase, a pesar de algunos cambios y ampliaciones de las actividades, el programa siguió siendo orientado por las ideas expresadas en la propuesta original de la Universidad. Empezamos a tomar contacto e iniciamos las primeras actividades de capacitación campesina con más de 10 comunidades, pero sólo en el núcleo de Qacher Potrero se consolidaron las actividades.

Cuando el agrónomo contratado por la Universidad y nosotros empezamos a trabajar, contamos con una pequeña infraestructura educativa y no hubo ningún financiamiento externo. En 1978 recibimos un pequeño financiamiento⁵ para poder contar con más promotores. Cuando, en 1979, decidimos ampliar las actividades de capacitación con pequeños proyectos concretos, logramos una ampliación del mismo para financiar estos proyectos y para contratar a un total de 13 promotores.

En la segunda fase, 1980 y parte de 1981, cambiamos sustancialmente la metodología de trabajo. El eje central del programa ya no era la capacitación, sino la organización campesina. Esto implicó un cambio en el papel del Centro y en el de la comunidad,

como también en la relación entre los promotores y los campesinos. Nos hemos centrado, en esta segunda fase, en actividades para dinamizar y fortalecer la organización de la comunidad, para que ésta pudiera participar directamente en el desarrollo mismo del programa.

Al iniciar esta fase habíamos ampliado nuestras actividades, en forma intensiva, a la provincia de Víctor Fajardo, donde un conjunto de comunidades había solicitado trabajar con el Centro. Así se estableció una relación directa e intensiva en 11 comunidades, agrupadas en 3 núcleos: Qacher Potrero, Llusita y Carampa. En esta fase, trabajamos con 13 promotores y desarrollamos un conjunto de proyectos específicos en dichas comunidades.

La tercera fase, 1981 y 1982, se caracterizó por el surgimiento de una organización intercomunal y por una nueva relación entre las comunidades y el equipo del Centro. Es en esta fase que la participación de los campesinos en el programa evolucionó a una participación del programa en la organización campesina. Así, nuestro nuevo papel era el de asesorar la organización intercomunal. Este papel de asesor fue aceptado y entendido como tal por las comunidades. Inclusive, nuevas comunidades en la provincia de Víctor Fajardo solicitaron al Centro que ampliara sus actividades. Se formó un cuarto núcleo: Sarhua y se amplió, ya en 1981, el equipo promotor de 13 a 15 profesionales, incluido un periodista para el programa radial.

En 1981, las autoridades de la universidad decidieron que el Centro no podía depender de una sola fuente financiera externa y que se tenía que incrementar la participación financiera de la Universidad. Además, determinaron que ninguna fuente financiera externa podía aportar más del 35% del presupuesto total del Centro. Por ende, se firmaron 3 convenios con instituciones donantes para apoyar el programa en su conjunto y se obtuvieron fondos de otras instituciones donantes para pequeñas actividades concretas y específicas.

En las tres fases, la práctica específica de educación y promoción era cada vez menos incongruente con nuestro discurso teórico, expresado en las hipótesis sobre la finalidad y el método de

la educación popular.

Las tres fases se distinguen claramente por el rol del grupo promotor y el rol de los campesinos involucrados, en torno a los conceptos de participación y organización.

Además, las fases se diferencian cualitativamente por la dimensión histórica que en ellas subyace. Es decir, que consideramos cualitativamente superior la fase en la que es la comunidad campesina, vinculada orgánicamente con otras comunidades, la que controla el proceso de educación popular y en la que el equipo de profesionales se ha convertido en asesor del mismo.

Es obvio, que en este proceso han influido factores externos e internos que han obstaculizado o facilitado el proceso. Igualmente podemos reconocer errores y aciertos cometidos por personas, por grupos o por las instituciones participantes.⁶ En nuestro ordenamiento haremos una jerarquización de los obstáculos, facilitadores, aciertos y errores en cada fase del proceso, donde en la medida que avance la experiencia los obstáculos y/o facilitadores se convierten de problemas de índole organizativo-técnico, en obstáculos y/o facilitadores metodológicos y políticos.

En la descripción de la experiencia nos limitamos a las actividades centrales del programa:

- capacitación e investigación;
- proyectos de promoción rural.

Hemos denominado las 3 fases que diferenciamos, como sigue:

- *Intervención participante*: el programa es interventor y la comunidad campesina es receptora con una participación restringida.
- *Mobilización para la organización*: el programa estimula la organización de la comunidad y ésta participa activamente.
- *Asesoría de la organización campesina*: el programa restringe su rol movilizador y es aceptado por la organización campesina como asesor.

Antes de pasar a la descripción y el análisis de la experiencia, es oportuno aclarar que la división en 3 fases y la separación en

actividades de capacitación e investigación por un lado y las de proyectos concretos de promoción rural por otro, concuerdan sólo en parte con la experiencia vivida.

La distinción en 3 fases muestra, por un lado, efectivamente el desarrollo del programa, por otro, debe ser considerada como una distinción analítica. En 1981, cuando ya entramos en la tercera fase, nuestra práctica educativa y de investigación, así como también nuestras reflexiones teóricas ya no tenían mucha similitud con las de la primera fase. Asimismo, la actitud, la práctica y la reflexión de los campesinos habían cambiado sustancialmente. En este sentido se justifica claramente la división en 3 fases. Sin embargo, como se puede observar en los apartados 7.4 y 7.5, a veces era difícil ubicar cronológicamente ciertas actividades y logros en la segunda o en la tercera fases. Como en todo acto humano y en todo cambio social había momentos de rápido avance como también de retroceso. De ahí, que la ubicación de las actividades en la segunda o en la tercera fases ya no corresponde fielmente a la cronología.

En la primera y la segunda fases separamos las actividades de capacitación e investigación de las de proyectos concretos de promoción rural. Para la primera fase no era difícil hacer esta separación, porque en la práctica existían efectivamente dos tipos de actividades separadas entre sí. Durante la segunda fase, las prácticas educativas y de promoción se convirtieron en una sola acción, dirigida por el eje central de esta segunda fase: el fortalecimiento de la organización campesina. Hemos hecho un esfuerzo analítico, que ya no concuerda mucho con la realidad vivida, para presentar la segunda fase, respetando la separación de los dos tipos de actividades. Cuando intentamos hacer lo mismo para la tercera fase, ya no lo logramos. La asesoría a la organización campesina era una asesoría integral, en que ya no se distinguían actividades de capacitación, de investigación o de promoción rural, porque la misma organización campesina se desarrollaba en una forma integral, en la que la investigación servía para los proyectos concretos, que a su vez generaban necesidades educativas y viceversa. Ha sido, entonces, la misma práctica de organización la que nos ha impedido hacer una clasificación y subcla-

sificación de las actividades desarrolladas en la tercera fase.

El capítulo está dividido en 4 apartados. Empezamos con una breve descripción de la propuesta original del Centro, elaborada por la Universidad en 1975 (el apartado 7.2). Luego describimos las tres fases del programa, cada una separadamente (los apartados 7.3, 7.4 y 7.5). En cada fase damos primero una descripción de las principales actividades desarrolladas, enfatizando las reflexiones conjuntas que hemos tenido con los campesinos en los encuentros de evaluación. Después de cada descripción, analizamos los obstáculos y facilitantes encontrados, así como también los errores cometidos. En estas sistematizaciones esclarecemos cómo superamos algunas prácticas y algunos conceptos teóricos, por lo que cada vez habrían menos incongruencias entre la teoría y la práctica concreta. En otras palabras: la sistematización de la experiencia muestra cómo un programa puede aportar cada vez más congruentemente a la finalidad del mismo: la organización campesina.

7.2 Propuesta original.

En la Universidad de Huamanga había, sobre todo en la década del 70, una preocupación sistemática para dar contenido a la actividad de proyección social, legalmente definida como una de las funciones principales de la Universidad Peruana. Por el peso de la universidad en la ciudad y en la región, las comunidades campesinas y sectores de la población que vivían en las barriadas recurrían a la Universidad para solicitar algún tipo de apoyo incidental (por ejemplo, trazo de carreteras, canales de riego, diseño de puentes y viviendas populares). Sin embargo, no había ningún programa que en forma organizada diera atención a este tipo de solicitudes. Todo dependía de si algún profesor se interesaba en cumplir con la actividad solicitada, la misma que a menudo dependía de la promoción de algunos estudiantes que eran naturales de la comunidad o de la barriada que había solicitado el apoyo.

En 1975, la Universidad de Huamanga formuló, a través de la Dirección Universitaria de Proyección Social, un programa de extensión agropecuaria, denominado "Centro de Capacitación Campesina de

Allpachaka." Este programa pretendió por primera vez organizar las actividades de proyección social de la universidad en el área rural de su zona de influencia.

Allpachaka (3,600 m.s.n.m.) era sede de uno de los centros experimentales de la universidad, donde los agrónomos y veterinarios habían realizado un conjunto de investigaciones desde 1965. En ese año la universidad compró la hacienda que estaba ubicada en la comunidad de Allpachaka. El centro experimental sobre todo había servido a los profesores y alumnos del Programa Académico de Agro nomía y Zootecnia que realizaron allí sus investigaciones y prácticas en agricultura y ganadería.

Observar que las comunidades cercanas a Allpachaka cambiaban poco o nada, mientras se desarrollaban las actividades productivas y de investigación en el centro experimental, motivó a algunos profesores a iniciar investigaciones tecnológicas en las comunidades cercanas. A la vez se consideró que los resultados de las investigaciones agropecuarias realizadas en el centro de Allpachaka de bían extenderse a las comunidades campesinas de la zona de influencia, para así impulsar el desarrollo agropecuario de la región. Para este fin se planeó el programa de capacitación campesina. En el mismo centro experimental se creó una escuela campesina en donde se podía capacitar a líderes campesinos. Estos, de regreso a sus comunidades, debían actuar como agentes de extensión "propiciando así un desarrollo en cadena, lento pero firme y con un costo compatible con nuestros recursos" (apud. Gianotten y De Wit, 1983 a: 69). La novedad del proyecto fue que se percibiera que el propio campesinado podía ser agente extensionista. A nuestra llegada, en la segunda mitad de 1977, entendimos en entrevistas con los responsables de la formulación de la propuesta, que la idea había nacido a partir de las experiencias chinas con los médicos descalzos. La "escuela campesina" funcionaría con un grupo máximo de 20 campesinos cada ciclo y la duración del ciclo sería de cinco meses. Así se podían efectuar dos ciclos de capacitación por año.

Como requisitos para participar en los cursos de capacitación, la propuesta original planteó juventud, dinamismo, progresismo e

idoneidad como características del comunero participante. No se exigía de los participantes ningún nivel de educación formal; tampoco se exigía que los participantes fuesen alfabetas, ni de habla castellana. La enseñanza sería en quechua y en forma práctica. En estos aspectos el programa no era convencional. Como vimos en el tercer capítulo, las experiencias con la teoría de la difusión (Rogers, 1962) hacían ver que sobre todo el nivel educativo mayor de los campesinos y un ingreso más elevado aseguraban una mayor disposición de cambio y de innovación tecnológica en ellos. Asimismo, se demostró que este principio de "apostar al fuerte" no ha significado un rápido proceso de desarrollo a través de la difusión espontánea de nuevas tecnologías.

Tomando en cuenta los requisitos mencionados, eran las propias comunidades campesinas, las que podían seleccionar y nombrar a sus delegados (1 ó 2 por ciclo), en una asamblea general en cada una de las comunidades.

Para el aprendizaje práctico, los jóvenes campesinos, de acuerdo a los temas tocados en la capacitación, trabajarían en el centro experimental en la realización de diversas tareas propias de éste (crianza de ganado, siembra y conservación de pastos, arborización, elaboración de quesos, cultivo de algunas especies agrícolas, etc.).

Terminado el ciclo de capacitación, los campesinos se reintegrarían a sus comunidades. La universidad mantendría, conforme la propuesta, una constante relación con ellos y las comunidades, a través de los alumnos de los últimos años del programa de agronomía de la universidad que realizarían las prácticas vacacionales en dichas comunidades.

En la propuesta original no había mayor reflexión sobre la comunidad campesina en la zona, sobre la economía campesina, la potencialidad de la organización comunal. Y tampoco se apuntaba la eventual necesidad de realizar investigaciones en la zona. El objetivo era apoyar, a través de la capacitación campesina, el desarrollo de la zona. Al no existir mayor información y vinculación con las comunidades no se apreciaban o valoraban otras limitaciones para el desarrollo. Así, la propuesta original del programa,

se inscribió en las corrientes de la "modernización a través de la difusión tecnológica" (véase el apartado 3.4.2). Como objetivo colateral del programa se perseguía diseñar métodos y técnicas para la extensión agropecuaria.

Fue así, en base a esta propuesta original, que comenzamos a trabajar en 1977 en la Universidad de Huamanga.

Teníamos un conjunto de observaciones a la propuesta original, en parte basadas en conocimientos teóricos de la problemática rural, en parte, en el trabajo que habíamos realizado en otras zonas rurales del Perú en 1976, (los departamentos de Junín y Ancash) y, en base a una experiencia de medio año con campesinos árabes en un proyecto de reasentamiento rural en Túnez (De Wit, 1974). Estas observaciones se referían a la poca participación de los campesinos de la zona en la maduración del programa, la ausencia de apreciaciones de las prácticas tecnológicas de los campesinos y finalmente, la poca claridad para ver cómo se insertaría el programa en la organización comunal cuando no se percibía una permanencia continua en las comunidades. A pesar de estas observaciones, iniciamos las actividades sin modificar la propuesta; pensamos que esto podía significar una imposición de personas extrañas, moviendo así el programa al margen de la actividad de proyección social de la universidad e inclusive al margen de la institución. La propuesta era general y dejó suficiente espacio para precisar las acciones en la medida en que el programa se desarrollara.

Como ya explicamos en la introducción, en la historia del Centro podemos distinguir tres fases, no como fases en que se han cambiado bruscamente métodos de trabajo y líneas de acción, sino como tres etapas consecutivas en las que la siguiente etapa es consecuencia lógica de la anterior.

7.3 Primera fase: intervención participante.

7.3.1 Actividades desarrolladas.

Con las ideas de la propuesta original y con un pequeño equipo de 3 profesionales, el Centro de Capacitación Campesina de Allpachaka empezó a funcionar en septiembre de 1977, cuando teníamos la seguridad de un pequeño financiamiento por parte de la misma universidad.

El conocimiento relativamente escaso acerca de la zona de influencia de Allpachaka, debido entre otros motivos a la falta de estudios socio-económicos, hizo que nosotros consideráramos necesario el hacer un reconocimiento global de la zona, antes de poder empezar con los cursos de capacitación en Allpachaka. En este reconocimiento global sólo pudimos tocar algunos aspectos generales de las comunidades, como niveles de organización, situación demográfica, infraestructura y recursos disponibles.

Debido al poco tiempo y al imperativo de empezar con los cursos de capacitación, teníamos que dejar de lado interrogantes importantes como por ejemplo, la diferenciación campesina, la tecnología, la ideología, la estructura de la economía campesina y el rol de la mujer.

Por su misma altura, 3,600 m.s.n.m., Allpachaka estaba orientado especialmente a cultivos andinos y a la ganadería de altura. Por ello decidimos sondear en comunidades que se encontraban en el mismo piso ecológico de 3,300 a 4,000 m.s.n.m.

En el reconocimiento, el agrónomo del equipo confirmó su idea de que él tenía que preparar un *currículum* en base a sus conocimientos universitarios, pues las prácticas de los comuneros no tenían mucho que ver con las prácticas que él había aprendido en la universidad. En una de las comunidades donde fuimos, algunos comuneros estaban sembrando papas. Al conversar con los comuneros él había observado que los comuneros "hacían cualquier cosa" y no tenían criterio de cómo sembrar o de seleccionar las variedades de semillas.

Sin embargo, desde el inicio pensábamos que debía haber una racio

nalidad que explicara esta práctica, porque, de otra manera, bajo condiciones ecológicas y climatológicas tan extremas, no sería posible asegurar la sobrevivencia.⁷

Por otro lado, en este primer reconocimiento nos dimos cuenta de que la comunidad de Allpachaka, donde estaban ubicados el centro experimental agropecuario y la "escuela campesina," era un tanto atípica para la zona por la composición social de la población.

Era una comunidad conformada por obreros agrícolas que trabajaban como trabajadores no-calificados para la universidad, y por campesinos semi-proletarizados que vendían una parte de su fuerza de trabajo a los obreros agrícolas que tenían parcelas cultivables. Esta conformación social era poco concordante con la situación existente en las comunidades campesinas que pretendíamos apoyar.

Sin embargo, estas primeras observaciones no variaron nuestros planes para la capacitación y al cabo del breve trabajo de reconocimiento se inauguró el primer curso de capacitación en Allpachaka el 3 de diciembre de 1977, con una participación de 8 campesinos procedentes de 5 comunidades diferentes elegidos por la asamblea general de cada comunidad. En los cursos se dio énfasis a la enseñanza práctica, realizando en un 80% labores agrícolas y ganaderas en el centro experimental con la asesoría del profesor del curso (el agrónomo del equipo).

Aunque conocíamos poco de la zona, tratamos en lo posible de enseñar temas teóricos y prácticos adaptados a ésta, lo que fue posible porque el agrónomo era natural de la misma zona. Poco hicimos en torno a la capacitación en tecnología de los animales importados o sobre cultivos muy especializados, porque muy pronto los campesinos que participaron en los cursos nos hicieron saber que la situación económica en que ellos se encontraban no permitía la aplicación de esta tecnología. Se desarrollaron cursos sobre todos los cultivos andinos, sobre las labores culturales en la agricultura y su importancia para la productividad y sobre diferentes aspectos zootécnicos. Además realizamos algunos proyectos educativos que también cumplían funciones de promoción como una huerta hortícola y una granja comunal de *cuyes* (conejiillos de

Indias).

Terminando el ciclo de capacitación, el equipo y los comuneros "alumnos," fuimos a cada una de las comunidades; aquí los campesinos capacitados realizaron charlas de lo que habían aprendido en el centro para el resto de los comuneros. En estas visitas comenzamos a dudar de si los comuneros realmente eran idóneos para difundir y transmitir los conocimientos adquiridos. Considerábamos que eran muy jóvenes y que por ello no tenían mayor ascendencia sobre la comunidad. Pero también vimos que los criterios de selección que habíamos planteado a la comunidad no hacían de los comuneros participantes líderes. La comunidad tenía sus líderes, tanto los líderes legales formales como sus líderes informales. ¿Cómo podíamos nosotros pretender "formar" líderes?

Todavía antes de concluir el primer año de actividades, vimos que la sola capacitación resultaría insuficiente para poder cumplir con el objetivo central: el desarrollo integral de la comunidad. Por ello planteamos una ampliación del programa: conjuntamente con el entrenamiento íbamos a desarrollar actividades que contribuirían a un mayor conocimiento de la realidad tecnológica y socio-económica de las comunidades. Otro aspecto de esas actividades en las comunidades sería la elaboración, a base de un diagnóstico, de un plan de desarrollo con la comunidad.

Para poder cumplir con estas actividades ampliamos el equipo con 4 profesionales más (1 antropólogo y 3 agrónomos) en la segunda mitad de 1978. Los nuevos profesionales, todos recién egresados de la universidad, esperaban tareas puntuales y metas concretas, mientras que nosotros les dábamos indicaciones generales para hacer un "estudio antropológico" y conocer las inquietudes y los problemas de la comunidad desde adentro para poder modificar nuestras acciones de capacitación. Los profesionales comenzaron a vivir y a participar en la vida cotidiana de las comunidades. Los primeros diagnósticos socio-económicos que ellos hicieron carecían todavía de la participación de las comunidades.

La participación de los profesionales en la vida cotidiana permitió un acercamiento mayor del Centro a las comunidades y permitió tener datos confiables,⁸ pero no había aún una reflexión conjunta

con la comunidad sobre su realidad.

Estos diagnósticos han servido de base para elaborar un plan de desarrollo para cada una de las comunidades. Esto era discutido con los comuneros en asambleas comunales para llegar a un acuerdo entre los planteamientos que se derivaban de los diagnósticos y las necesidades priorizadas por la comunidad. En base a estas discusiones se llegaba a una priorización de actividades y proyectos concretos.

Poco a poco estas actividades se convirtieron en cruciales, porque posibilitaban a los campesinos capacitados a promover la discusión en la comunidad sobre los planes de desarrollo y a poner en práctica sus conocimientos adquiridos, en la ejecución de proyectos concretos.

Por otra parte, en 1979, implementamos una nueva actividad, que desde ese momento significó un elemento de vital importancia en la vida del Centro. Nos referimos al proceso de evaluación permanente, en el que intervinieron todos los campesinos que habían sido capacitados, las autoridades de las distintas comunidades, y todo el personal involucrado en el Centro. La forma y el contenido de las evaluaciones cambiaron en la medida en que adquirimos nuevas experiencias en el trabajo concreto. Pero el objetivo central siempre fue el mismo: crear un espacio de reflexión para todas las personas involucradas, tomando como "evaluador principal" a los propios campesinos.

En 1979 se programaron dos evaluaciones en las que los campesinos y los promotores evaluaron las actividades del Centro. En estos encuentros, que duraron varios días, la discusión central era el programa y la participación de las comunidades en éste. Sin embargo, estas evaluaciones eran todavía parciales, en el sentido de que se pudo cuestionar y mejorar actividades concretas, pero aún no era posible modificar sustancialmente la propuesta original. A raíz de las evaluaciones sí empezamos a dudar de la efectividad de traer campesinos al centro de Allpachaka, tal como se propusiera en la propuesta original. Problemas de orden financiero y organizativo hicieron imposible ya iniciar las actividades de capacitación en las comunidades, tal como las habían planteado

los campesinos.

Dentro del marco del programa original (capacitar campesinos en Allpachaka) ampliamos dos actividades más;

Capacitación de las mujeres campesinas.

Instalación de parcelas demostrativas.

Capacitación de las mujeres campesinas.

La mujer campesina de los Andes siempre ha jugado un rol sumamente importante en las actividades productivas (véanse por ejemplo, los estudios de Nash, 1976 b; Silverblatt, 1976; UNICEF, 1976).

El rol que cumple la mujer campesina en la producción agropecuaria no es exclusivo de la región andina. En todos los contextos de economía campesina vemos que toda la familia participa activamente en los trabajos agrícolas y ganaderos, en base a una división del trabajo fundada en la fuerza física de cada uno de sus miembros (hombres, mujeres, jóvenes, niños y ancianos). Pero la mujer tiene además a su cargo todas las actividades domésticas.

Debido a la migración permanente y temporal hacia las ciudades (Ayacucho, Ica y Lima), a las minas y a la Selva de Ayacucho, el peso de la mujer en la producción ha ido acentuándose, pues los que emigran son, sobre todo, los hombres y los hijos mayores. Ellos están en la comunidad sólo en la época de siembra y de cosecha y dejan, al emigrar, todo el trabajo restante de agricultura y ganadería bajo la responsabilidad de las mujeres.

Como vimos que estábamos trabajando con hombres sobre temas que eran casi de exclusiva responsabilidad de la mujer campesina, decidimos iniciar actividades de capacitación para ellas.

Tanto la ganadería, en el manejo diario, era tarea de la mujer como la siembra de los cultivos (los hombres preparan la tierra pero en muchos casos la mujer coloca las semillas y el abono). La selección de semillas en el momento de la cosecha era igualmente tarea exclusiva de la mujer. Esta participación de la mujer campesina salió a luz rápidamente en las visitas que hacíamos a las comunidades. Hablando con los campesinos al respecto, ellos decían que la mujer se dedicaba a las tareas domésticas, "ayudando"

de vez en cuando en las tareas productivas.

Esta presentación de las cosas poco tenía que ver con la realidad y parece reflejar más las ideas sobre la mujer vertidas en los me dios de comunicación, en la educación formal y en todos los me dios y expresiones culturales del "urbe occidentalizado," o sea, de la cultura dominante.

No sólo los campesinos presentaban una visión poco coherente con la realidad, también en la mayor parte de los trabajos educativos orientados a la mujer campesina se incidía en las actividades domésticas, olvidándose de la participación de la mujer en las acti vidades productivas.

Al iniciar las actividades de capacitación con las mujeres campesinas dimos énfasis al trabajo productivo de la mujer campesina, pero sin negar la importancia de sus actividades reproductivas.

Los cursos dictados en Allpachaka tenían un carácter integral, en el sentido de que tocaron todos los aspectos productivos y reproductivos. Ya que la mayoría de las participantes era analfabeta o semi-analfabeta se desarrollaron cursillos totalmente en quechua, con apoyo de material visual y con prácticas en los establos de Allpachaka, en la quesería, en las parcelas demostrativas y en el huerto del Centro.

Después de cada cursillo evaluamos las actividades con las campesinas. Vimos que la mayor permanencia de las campesinas en la co munidad en comparación con los hombres, hacía que en las comuni das existiera una disposición mayor a difundir sus conocimientos. La poca participación de la mujer campesina en la organización co munal limitaba la posibilidad de una difusión más amplia de sus conocimientos. Por ello decidimos continuar con la capacitación de la mujer campesina en cursos mixtos.

Esto permitiría una gradual aceptación de la participación de la mujer campesina en la organización comunal y un cambio paulatino de la idea estereotipada de que la mujer campesina sólo cumplía funciones domésticas. Asimismo, se evitaría una separación de ta reas entre las de los hombres y las de las mujeres, separación que escasamente existe en la realidad económica campesina.

Parcelas demostrativas.

En las comunidades con las que trabajamos en el Centro, la gran mayoría de los campesinos cuenta sólo con parcelas dispersas en las que se producen sobre todo productos alimenticios destinados al consumo de la familia campesina. Por necesidad de dinero los campesinos venden los tubérculos y los granos de mejor calidad a los intermediarios y guardan para el consumo y para la próxima campaña agrícola los productos de menor calidad. Así, la producción agrícola va de mal en peor.

Ya que muchas veces los campesinos que participaron en el Centro habían manifestado que la tecnología utilizada en Allpachaka no estaba al alcance de sus posibilidades económicas, queríamos demostrar con las parcelas demostrativas cómo se puede mejorar la agricultura con técnicas que no requieren altas inversiones. Con la realización de este proyecto se transmitieron las técnicas de buena conducción del cultivo, utilizando en todo lo posible los recursos naturales y propios del campesino andino.

Las parcelas demostrativas fueron instaladas por primera vez en Allpachaka en la campaña agrícola 1979-1980. Se sembraron cultivos andinos bajo procedimientos tecnológicos que estaban al alcance de los campesinos de la zona. En la preparación del terreno se usaban los instrumentos que el campesino tenía y se abonó con guano de corral.

Cada parcela sembrada era repetida por los campesinos, de acuerdo a los procedimientos y técnicas a que estaban acostumbrados en sus propias comunidades.

En las parcelas conducidas bajo la orientación de los promotores del Centro, variábamos fundamentalmente la forma de sembrar, el distanciamiento adecuado entre las semillas, la siembra en surcos y el abono natural en cantidad apropiada.

Se usaban semillas, producidas por la universidad, cuyo comportamiento y rendimiento habían sido probadas bajo condiciones campesinas (resistencia contra plagas y enfermedades, sequía prolongada, heladas, etc.). En el proceso de crecimiento se aplicaban las labores culturales recomendadas y el uso de insecticidas era

igualmente limitado que en las comunidades.

Las parcelas sembradas por los campesinos recibían un tratamiento idéntico a los tratamientos practicados en las comunidades.

Los rendimientos de las parcelas demostrativas en Allpachaka han sido bastante interesantes, porque pudimos mostrar que con el "estilo recomendado" de siembra, labores culturales, abono y con el uso de buenas semillas, obtuvimos rendimientos elevados, sin necesitar un paquete tecnológico de altas inversiones.⁹

Las parcelas demostrativas se convirtieron en una constante en el desarrollo del Centro; todos los años se han seguido instalando estas parcelas en Allpachaka y luego en las comunidades, como medio de enseñanza, de demostración, de investigación, de experimentación, de aplicación y de difusión de nuevas semillas.

Aparte de las parcelas demostrativas, instalamos también, en 1978, una granja de cuyes, con carácter comunal. Influidas por la idea de implementar proyectos comunales, pensamos que una granja comunal de cuyes iba a dar una respuesta adecuada, tanto para mejorar la alimentación de la gente (el cuy contiene mucha proteína) como para incentivar el trabajo comunal.¹⁰ En el siguiente apartado, donde presentamos un análisis de las actividades, mostraremos lo equivocado de este planteamiento.

Aunque tanto la capacitación de las mujeres campesinas, como la instalaciónde parcelas demostrativas con una tecnología apropiada resultaron ser mejoras importantes; ninguna de las dos actividades fueron sustancialmente más efectivas para cumplir con los objetivos, ya que las evaluaciones hicieron ver claramente que la capacitación sólo tendría efecto si estuviera relacionada directamente con problemas inmediatos existentes y si se la hiciera dentro de un contexto de trabajo en el que se desarrollasen concretamente proyectos que respondiesen a necesidades inmediatas en la comunidad.

Para este fin iniciamos gestiones en el transcurso de 1979 con la idea de contar con un fondo propio destinado exclusivamente al apoyo de proyectos concretos en las comunidades. Conseguimos el fondo ya en 1979, pero aún no teníamos muy claro cómo ibamos a relacionar el apoyo a proyectos concretos con las otras actividades

de capacitación.

Hacia fines de 1979 el Centro había crecido bastante. Las actividades en las comunidades comenzaron a ser cada vez más importantes y dimos mucha atención a trabajos de reconocimiento en nuevas comunidades que solicitaron trabajar con el programa del Centro. En las comunidades donde habíamos trabajado desde un inicio ya se había comenzado la ejecución de proyectos concretos, sin financiamiento. Al finalizar 1979, el equipo había crecido e iniciamos las actividades en 1980 con 8 agrónomos y 5 antropólogos. En la evaluación interna del Centro al fin del año y después de una evaluación con las comunidades, acordamos realizar cursos de capacitación en ellas a partir de 1980. Los cursos fueron programados y organizados conforme al calendario agrícola y de acuerdo a los proyectos concretos que se iban a ejecutar en la comunidad. Así, se acordó que en Allpachaka planificaríamos sólo cursillos específicos y de corta duración.

En esta primera fase capacitamos sólo a 48 campesinos en Allpachaka en cursos largos de 2½ meses cada uno. Estos cursos de larga duración significaron una inversión relativamente alta en recursos (personal permanente, gastos de mantenimiento, de alimentación, etc.) y en la práctica surtió poco efecto. Cuando, en 1980, contemplamos cursos de capacitación en las comunidades, los promotores pudieron capacitar a 318 campesinos y campesinas. Los costos bajaron considerablemente, porque, a la vez, los promotores realizaron otras actividades relacionadas a la investigación y la organización. Además, en sólo un año llegaron 53 campesinos y campesinas a Allpachaka para participar en cursillos específicos y de corta duración. Aparte de estos factores de eficiencia y eficacia en términos de recursos financieros y humanos, han habido otros factores para dejar esta modalidad intensiva de capacitación. Para ello, nos referimos a los apartados 7.4.1 y 7.4.2, en donde describimos y analizamos la segunda fase.

Concluyendo la primera fase, podemos decir que ésta se caracterizó por una actividad centrada en la capacitación, buscando la participación de las comunidades en el programa del Centro. Tratamos de motivar la participación de la población campesina y de

las comunidades en actividades pre-establecidas. Aunque adaptamos las actividades a las condiciones de las comunidades, sobre todo a raíz de las evaluaciones, los objetivos siguieron siendo aquellos trazados por el programa, o sea, por el equipo promotor interventor.

7.3.2 Análisis de los principales cambios metodológicos.

En la descripción de nuestras actividades de la primera fase es evidente que las reflexiones que hicimos, los cambios que introdujimos y la participación de los campesinos en el programa tenían como objetivo mejorar el programa. El programa del Centro era el que intervenía en una realidad dada para cambiarla. No dudamos que se pudieran cambiar aspectos de una realidad determinada, pues nosotros pretendíamos lograr cambios parciales que daban solución a problemas inmediatos. En la primera fase, ésta fue la práctica del Centro. Percibimos como un éxito por ejemplo, los cambios en las prácticas tecnológicas o la participación de los campesinos en tareas colectivas. En este sentido pueden encontrarse diferentes programas y proyectos de promoción que logran este tipo de cambios.

Sobre todo en la segunda mitad de la década del 70 los organismos no-gubernamentales se multiplicaron en el Perú aceleradamente,¹¹ cuando el general Morales Bermúdez frenó el proceso de cambios, iniciado con el gobierno militar del general Velasco Alvarado.

Morales eliminó instituciones estatales que se ocupaban de la capacitación y organización de la población (por ejemplo, CENCIRA) o redujo sus presupuestos para que ya no pudieran actuar. Los profesionales que trabajaban en estas instituciones se incorporaron a menudo a instituciones no-gubernamentales o iniciaron su propia institución.

El Centro puede ser considerado como parte de esta corriente, siendo un programa que buscaba promover el desarrollo de las zonas rurales fuera de las instituciones estatales idóneas.

Un elemento que marcó una diferencia sustancial en el enfoque del Centro en relación con otros proyectos participativos de promoción y organización del campesinado era que desde el inicio partici

mos de la potencialidad del campesinado. En este sentido, nuestro enfoque era contrario a muchos otros programas que toman como punto de partida las fallas negativas como por ejemplo, el fatalismo, el individualismo y el tradicionalismo (véanse las descripciones en los capítulos 1 y 2 de los programas de extensión agrícola, de desarrollo de la comunidad y también del "laboratorio experimental" de Santos de Morais (1980), que parte de los "vicios" del campesinado).

El basarnos en la potencialidad del campesinado, como también lo hacen por ejemplo, Fals Borda (1981 b) y Huizer (1976 c), iba a influir también para dotar de contenidos específicos a los conceptos de participación y organización campesinas. Así, en el caso del Centro, entendimos en el transcurso de la primera fase, que la participación campesina no significaba la movilización de ésta con fines de lograr el apoyo a un determinado proyecto en la comunidad ni tampoco una técnica de grupo para cambiar conscientemente prácticas económicas, sociales y culturales del campesinado. En el modelo participativo de por ejemplo, Buys (1983), sí es éste el objetivo final de la participación. Entendimos como finalidad de las acciones desarrolladas la organización política de los campesinos. Esta organización se logrará al fortalecer y dar potencia a la organización tradicional existente (en nuestro caso la comunidad campesina), llegando gradualmente a niveles mayores de organización.

Analizamos aquí las actividades de la primera fase para apreciar su coherencia con este enfoque.

En la propuesta original se planearon actividades de capacitación (extensión) para contribuir al desarrollo socio-económico de la zona y para formar nuevos líderes.

No se había previsto en esta propuesta apoyar proyectos concretos de promoción rural. Tampoco se pensó en desarrollar proyectos de investigación, ya que se consideraba que en Allpachaka se habían desarrollado suficientes investigaciones que deberían ser extendidas. No se había reflexionado sobre si las investigaciones desarrolladas tenían posibilidad de ser aplicadas en las comunidades. Las investigaciones realizadas no habían sido diseñadas a partir

de las necesidades específicas de la región.¹² La similitud ecológica de Allpachaka con la de las comunidades en la región significaba que había aspectos de las investigaciones que podían ser usados; pero las prácticas de Allpachaka estaban bastante alejadas de la posibilidad de generalización a corto y mediano plazo.

El poco conocimiento de las condiciones económicas y sociales en las comunidades significó que en el proyecto original se había sobervalorado la posibilidad de promover el desarrollo de la zona, tan sólo con actividades de extensión. Igualmente se sobreestimó la necesidad sentida en las comunidades para tener acceso a la asistencia técnica, sin pensar en variar o influir en el resto de los factores que influyen en la producción agropecuaria, como por ejemplo, créditos, infraestructura rural y acceso a insumos. Aunque la práctica del Centro desde un inicio fue diferente, la propuesta original no superó los proyectos tradicionales de difusión tecnológica en su contenido, y sólo parcialmente en sus principios metodológicos.

7.3.2.1 Capacitación e investigación.

Desde un primer momento buscamos la participación de las comunidades en el programa; cada uno de los campesinos participantes en los cursos de capacitación fue elegido por la respectiva asamblea comunal y no fue seleccionado por nosotros.

Pero la participación de la comunidad quedó restringida a este nivel al inicio de la primera fase. La comunidad era receptora y aunque habíamos insistido en una mayor participación, la comunidad seguía siendo receptora. Tampoco habríamos logrado mayor participación aunque hubiéramos insistido más.

Pretender que contábamos con una participación activa y consciente de la comunidad desde el comienzo, sin haber hecho un trabajo previo, hubiera reflejado idealismo de parte de la institución.

Nosotros entendimos que la actitud de los campesinos, pasiva, un tanto desconfiada y de escasa participación, era lógica y perfectamente racional. Las pocas experiencias de promoción rural en la zona no habían tenido efectos positivos para los comuneros e

inclusive sólo habían provocado la concentración de riquezas en manos de unos pocos campesinos.¹³ También los análisis de experiencias llevadas a cabo en otras partes de América Latina (sobre todo Huizer, 1976 c) nos sirvieron para no ver en la actitud de los campesinos una confirmación más de "resistencia al cambio." Además, en Túnez (De Wit, 1974), habíamos aprendido que la actitud pasiva y poco dinámica de los campesinos al inicio de nuestras actividades representaba una "evaluación no anunciada" de la nueva intervención. Como tal era una actitud potencialmente positiva y no tanto una actitud negativa de "desconfianza." En la primera fase el Centro y sus promotores fueron los que intervinieron en una realidad dada. Aunque puedan haber habido solicitudes de las comunidades para algún tipo de apoyo (en el caso del Centro ciertamente fue así) no existían casos donde la comunidad campesina planteaba un programa participativo de educación popular. Estas son abstracciones teóricas que no captan la compleja relación entre el grupo beneficiario y el equipo interventor, o en términos generales, entre comunidad y sociedad global.

Las comunidades con las que trabajamos siempre han tenido que pasar por un sinnúmero de instancias para obtener solución a sus problemas inmediatos: por ejemplo, construcción de escuelas, carreteras, canales de riego e inclusive apoyo alimenticio. Pero tocar a la puerta de estas instituciones, no significa de por sí, una aceptación del trabajo de éstas.

Para la capacitación campesina, actividad central en la primera fase, el hecho de que desarrolláramos nuestras actividades en Allpachaka resultó ser un obstáculo, tanto por las condiciones tecnológicas de producción en este centro experimental, como también por la organización social de la comunidad de Allpachaka.

Buscamos cómo vincular las actividades desarrolladas por el programa con el centro experimental y con la comunidad de Allpachaka. Como ya apuntamos en el apartado anterior, ésta era un tanto atípica para la zona por la composición social de la población.

Esta conformación social diferente fue reflejada en la organización comunal de Allpachaka. Había comuneros que trabajaban como obreros agrícolas en la universidad, organizados en un gremio y

exigiendo sus reivindicaciones a la universidad. A su vez, estos obreros permanentes contrataban a otros comuneros para trabajar como peones en sus parcelas y les pagaban sueldos muy por debajo del sueldo mínimo establecido legalmente. Igualmente, los "comuneros-peones" buscaban permanentemente maneras de ingresar como obreros eventuales en las planillas de la universidad.¹⁴ Bajo estas condiciones no existía una comunidad campesina con funciones sociales, económicas y políticas como en el resto de la zona.

Este hecho no correspondía a la situación general de la zona y era incongruente con los propósitos del Centro. Fue rápidamente reconocido que las prácticas tecnológicas en Allpachaka eran bastante diferentes a las prácticas de las otras comunidades.

El contenido de la capacitación fue cambiando en la medida en que fuimos conociendo mejor la problemática de la zona, a través de las evaluaciones que hacíamos con los campesinos que participaron en los cursos y a través de visitas a las comunidades. En estas visitas a las comunidades aprendimos que había una lógica en sus prácticas tecnológicas.

Los campesinos explicaron por ejemplo, por qué hacían surcos en dirección vertical, o sea, en dirección pendiente de sus parcelas. Se desarrolló la capacitación tomando en cuenta estos conocimientos populares y las condiciones socio-económicas y tecnológicas de las comunidades. También comenzamos a diferenciar las actividades productivas que se realizaban colectivamente a través de la organización comunal y de las actividades desarrolladas por la familia campesina. Así, en la práctica misma, empezamos a visualizar y entender la compleja relación entre lo colectivo y lo individual de la economía campesina.

La propuesta original planteó la actividad educativa a través de un "profesor;" esto creó una distancia inicial que dificultaba la comunicación horizontal y que limitaba la participación de los campesinos en la (re) formulación de las actividades educativas. Al "profesor," que era un agrónomo, le costó también dejar su papel de profesor y adaptarse a una dinámica en la que tenía que aprender de los campesinos para diseñar conjuntamente las actividades educativas.

Cabe recordar que empezamos con una pizarra vieja, una caja de tizas, 20 carpetas, algunos cuadernos y lapiceros, y las prácticas que los campesinos debían cumplir en el centro experimental. Aunque al inicio buscamos formas para implementar el Centro con más insumos de este tipo, pronto nos dimos cuenta de que no valía la pena exigir más y mejores materiales de enseñanza tradicionales. Una de las ventajas ha sido justamente, la de haber estado obligados a elaborar creativamente todo tipo de material de enseñanza, a partir de necesidades educativas básicas de las comunidades, en vez de haber contado con un paquete sofisticado de materiales de enseñanza. La práctica educativa más fructífera que hemos experimentado, era esa labor tan difícil de crear material didáctico (como folletos y audiovisuales) a partir de cero. Lo que más ayudó en esta tarea, era el entusiasmo y la creatividad de los campesinos y promotores de afrontar positivamente este vacío. Al mismo tiempo que empezamos, conjuntamente, a llenar este vacío, cambiamos también y cada vez con mejores criterios, el contenido y la forma de los cursos de capacitación.

Dado que el Centro en los primeros 2 años casi no tenía financiamiento externo, esto evitó también que se implementara un programa con todo tipo de equipos y materiales que después hubiese significado un impedimento para cambiar el programa y adaptarlo adecuadamente a la finalidad y a los objetivos perseguidos. Pero lo anterior estaba compensado por un fuerte apoyo institucional de la universidad que, por el hecho de ser una institución peruana, hacía más fácil la aceptación de la comunidad.

Los comuneros mencionaron el carácter nacional de la universidad y el origen social del equipo promotor como factores positivos para la aceptación del programa: "Ustedes son iguales a nosotros y la universidad se queda aunque haya problemas o cambios políticos." Esto evitó la necesidad de conquistar espacios de acción lo que tan a menudo puede estrangular iniciativas particulares de profesionales extranjeros o nacionales, pero de la urbe.

Un factor facilitador de mucha importancia en la primera fase era la existencia de la organización comunal.

Consideramos que en todo contexto campesino existen formas de or-

ganización colectiva (véase también Schejtman, 1983 y el capítulo 4), aunque éstas no siempre son directamente visibles. La aparente falta de organización se explica por el alto grado de individualismo que, según se dice, sería característico del campesinado (Banfield, 1958). Algunas corrientes del marxismo también presentan el individualismo como problema del campesinado (Bardaro, 1979).

En nuestro caso, la existencia de la comunidad campesina sirvió como base del programa. En vez de rechazar la organización comunal por ser tradicional, optamos por rescatar y fortalecer sus aspectos positivos.

El haber abandonado la propuesta original, en el transcurso de la primera fase, en lo que se refiere a la modalidad de transferir conocimientos, resultó ser el acierto más importante. Con esto, no abandonamos inmediatamente los objetivos más globales del programa, sino que cuestionamos la metodología y el contenido de la enseñanza.

Este cuestionamiento era posible porque la propuesta original servía, después de medio año de trabajo, como marco de referencia y no como un cuerpo rígido de planes y metas que se tenía que cumplir (recordamos que casi no había financiamiento externo en los primeros 2 años).

Otro acierto crucial fue que reestructuramos o ampliamos las actividades del Centro no sólo a base de sugerencias e ideas del equipo profesional, sino también de los campesinos. Los objetivos del Centro exigían una mayor participación de las comunidades en la formulación de las actividades a desarrollarse. Por ello planteamos que las comunidades, representadas por sus autoridades, debían participar en la evaluación de las acciones y no sólo los campesinos que habían participado en los cursos.

Aunque en esta fase aún no consideramos la posibilidad de que esta participación podría variar sustancialmente la metodología del programa, se permitía que se modificaran los métodos y técnicas de los cursos, así como también el contenido. Como es evidente, estos elementos ya contemplaban la posibilidad de un cambio sustancial en la metodología del programa.

La participación de las comunidades en las evaluaciones nos hizo vislumbrar que debíamos cambiar los contenidos tecnológicos de los cursos y relacionar las actividades de capacitación a problemas concretos e inmediatos en la comunidad. Para ello el Centro tendría que apoyar la ejecución de proyectos concretos (por ejemplo, irrigaciones) que facilitarían la aplicación de prácticas tecnológicas recomendadas. Los campesinos apuntaban también que el Centro tendría que trabajar en las comunidades, pudiéndose usar Allpachaka y sus experiencias en la medida en que hubiera ahí prácticas relevantes para la comunidad.

Un error inicial del programa era que no estaba basado en un conocimiento suficiente de la zona. Si bien teníamos la información general sobre los problemas de la región que servía de base para la planificación estatal y las diferentes actividades emprendidas por el Estado, esta información se limitaba a cuestiones como por ejemplo, el sobrepastoreo y la baja productividad agropecuaria. La información fue parcial y poco o nada decía de las potencialidades de desarrollo, ni de los aspectos económicos, sociales y organizativos.

En la propuesta original se cometió un error crucial por no saber mucho de las potencialidades de desarrollo existentes en las comunidades y por no entender, al inicio, la vital importancia de la organización comunal.

El Centro tenía que formar líderes campesinos. La formación de líderes es una actividad muy común en la educación popular, por ejemplo, de los gremios o partidos políticos. El error que señalamos era un error de concepción. Las personas que formularon la propuesta original partían de la idea de que los campesinos mayores de edad ya estaban formados con costumbres e ideas tradicionales que los hacían poco receptivos para promover cambios de diferente índole (sociales, políticos y tecnológicos). Los campesinos jóvenes eran potencialmente dinámicos y progresistas y había necesidad de formarlos como líderes. Se trató entonces de la formación de líderes que todavía no cumplían funciones de liderazgo en sus comunidades. Se negaba la existencia de líderes formales e informales en la comunidad y no se les atribuía ningún potencial. Así, se imponía un criterio de liderazgo que no correspon-

día a la organización comunal y que se oponía a los principios de autoridad y liderazgo comunales.

El principio general de nuestra práctica y reflexión teórica de aproximarnos e intervenir en la realidad campesina en base a los elementos positivos de la organización comunal y del campesinado, nos permitió corregir este error conceptual de la propuesta original. Sobre todo la participación activa de las comunidades en las evaluaciones del programa contribuyó mucho a nuestro proceso de aprendizaje. Las evaluaciones mismas habían cambiado en el transcurso de la primera fase.

Al finalizar la primera fase las evaluaciones ya no eran las instancias de consulta sobre el programa, en las que los campesinos tenían el derecho a opinar.

Las evaluaciones se convirtieron gradualmente en una instancia de reflexión colectiva de comuneros y promotores. Al inicio, la participación de los campesinos fue entendida como una dinámica que permitía corregir errores; errores marginales, porque el programa en sí aún no estaba en discusión. En el transcurso de la primera fase, la participación de los campesinos en las evaluaciones fue cada vez más activa, por lo que se convirtió en una dinámica para orientar las acciones a desarrollarse.

De esta manera abandonamos la propuesta original y poco a poco nos adecuamos a esta nueva situación, en que el eje central del trabajo iba a ser la movilización para la organización.

7.3.2.2 Proyectos de promoción rural.

Inicialmente el Centro no había previsto la necesidad de contar con fondos para apoyar proyectos concretos, pues esto no era función de la universidad e ideológicamente fue considerado por algunos promotores como "paternalismo" y "asistencialismo." ¿Por qué, siendo un programa de capacitación, había que apoyar proyectos concretos de promoción? Pero, en las evaluaciones, los campesinos habían anotado varias veces que no podían aplicar el conjunto de "enseñanzas" que habían recibido en los cursos de capacitación, porque faltaban algunas condiciones infraestructurales y de producción mínimamente necesarias en las comunidades. Gestiona-

mos, entonces, fondos para apoyar proyectos concretos en las comunidades. El objetivo específico para el uso de los fondos era apoyar las necesidades inmediatas de la comunidad, siempre y cuando el cumplimiento de estas necesidades reforzara las actividades educativas del programa y fortaleciera la organización comunal.

Poco a poco se estaba superando en el equipo promotor la discusión de si ésto iba a significar el inicio de una conversión del Centro en un programa asistencialista, supliendo funciones que deberían corresponder al Estado.

La propia experiencia había enseñado a los promotores cómo los campesinos se habían organizado en forma colectiva en torno a determinadas actividades (sobre todo infraestructura rural) y cómo podíamos trabajar más eficientemente en asuntos de organización campesina al apoyar algunos proyectos concretos que fueron priorizados por los comuneros.

Al iniciar el trabajo con el fondo cometimos algunos errores. Habíamos facilitado algunos pequeños fondos para terminar la construcción de algunas escuelas, porque la comunidad había manifestado esta actividad como prioritaria.

El error consistía en aceptar cualquier priorización de la comunidad, sin reflexionar conjuntamente, sobre todos los aspectos positivos y negativos de algún proyecto priorizado. Así, al inicio fue confirmado, en la práctica, el temor de algunos promotores.

Estos pequeños errores fueron cometidos en comunidades donde había otras instituciones de promoción rural trabajando.¹⁵ La presencia de otras instituciones, que sobre todo ejecutaban proyectos concretos, provocó una sensación de "competencia" en algunos promotores. Estos mostraron la capacidad financiera del Centro para así legitimar su presencia.

Los errores, por otro lado, nos ayudaron a precisar los objetivos para apoyar proyectos concretos.

A continuación haremos un ordenamiento de nuestra experiencia apoyando algunos proyectos concretos con fines educativos.

A partir de una evaluación global de la tecnología practicada en Allpachaka, considerada "sofisticada" para el medio (aún teniendo

prácticas tecnológicas sumamente relevantes, como por ejemplo, las investigaciones en el ganado criollo, y la siembra y producción de semillas de cultivos andinos) planteamos allí un conjunto de proyectos agrícolas que inicialmente tenían sobre todo un fin educativo: las parcelas demostrativas, y una granja de cuyes como un primer ensayo de proyecto productivo comunal.

Pero el carácter demostrativo no tenía mucho efecto en la primera fase de nuestro trabajo. Hubo muy poca difusión de las experiencias de Allpachaka a pesar de que en este caso no había limitaciones económicas para la repetición. Por ello instalamos parcelas demostrativas en las comunidades en la segunda y tercera fases. Tampoco en este caso consideramos el problema de la no repetición como una prueba de la resistencia al cambio de los campesinos.

Al evaluar la experiencia con las parcelas demostrativas y haciendo una comparación con la asimilación de conocimientos por parte de los campesinos sobre otros temas de capacitación tecnológica en el campo productivo, como por ejemplo, la ganadería, encontramos que había un ritmo diferencial en la innovación tecnológica (véase también Schejtman, 1983: 10). Vimos que la aceptación de nuevas prácticas tecnológicas en los cultivos alimenticios (cultivos para el consumo campesino) era bastante más lenta que la aceptación de prácticas tecnológicas en cultivos comerciales y en la ganadería. Podríamos haber previsto este resultado si hubiéramos tenido una mejor comprensión inicial de la economía campesina en las comunidades donde trabajamos.

La producción alimenticia en las comunidades de la región y en todo contexto campesino, en primera instancia, es regida por la necesidad alimenticia de la unidad doméstica familiar del campesino. Las prácticas tecnológicas que sostienen esta producción son fruto de experiencias empíricas de muchos años que se transmiten de una generación a otra (saber popular). Es, por ende, lógico y racional que el campesino sea cuidadoso en cambiar estas prácticas (véase también Galjart et al., 1982). El objetivo de la producción alimenticia -el consumo de la familia campesina- hace que exista poca inclinación para hacer inversiones monetarias en ella

pues ésta no se destina explícitamente al mercado. Así, las prácticas tecnológicas recomendadas por nosotros concordaban bastante con los objetivos de la producción alimenticia de los campesinos. Sin embargo, probablemente se hubieran obtenido, en términos de logros parciales, logros más rápidos en las propuestas y prácticas de la tecnología ganadera puesto que esta producción está destinada expresamente al mercado y en ella priman objetivos de utilidad monetaria (véase el siguiente apartado donde analizamos los proyectos educativos y de promoción en el campo ganadero).

La experiencia con la granja comunal de cuyes que instalamos en Allpachaka, y que igualmente, tenía fines educativos y de promoción, resultó un fracaso en sus propósitos promocionales. En efecto, fue una equivocación fundamental pensar que el campesino produce cuyes en forma colectiva. Si bien es cierto que señalamos la organización comunal como una organización social y política, pero sobre todo económica (véase el capítulo 6) y si bien la comunidad controla parte de los recursos para la producción (tierras comunales y trabajo colectivo obligatorio), esto no significa que la producción campesina sea del todo colectiva. La producción campesina y el consumo de ella, se concentran más bien en la unidad familiar. Si bien existen formas de producción colectiva, como por ejemplo, ganado comunal y algunos cultivos para las fiestas, la producción es destinada al consumo individual y no al consumo colectivo. Además, estas formas de producción colectiva tienen modalidades organizativas tradicionalmente normadas.

La producción de cuyes en la zona es doméstica y en pequeña escala; o sea, conoce una forma de producción individual. Generalmente los cuyes están en la casa o justo alrededor de ella y comen los desperdicios de la casa. La producción de cuyes no es comprendida por la comunidad como línea de producción prioritaria y menos colectiva.

La granja de cuyes de Allpachaka poco a poco se convirtió en un centro de producción de reproductores de cuyes mejorados. Sirvió como tal durante un tiempo y muchos comuneros adquirieron cuyes mejorados. El proyecto cumplió sus fines educativos pero fracasó como proyecto comunal.

En esta primera fase hemos tenido como experiencia más importante el que hayan sido los propios campesinos quienes exigieron un cambio en la metodología de trabajo. Han sido ellos los que mostraron lo inadecuado de utilizar el centro experimental de Allpachaka como una suerte de "escuela de entrenamiento" para la transmisión de conocimientos y la formación de líderes. Ambos objetivos no pudieron cumplirse suficientemente, porque no tomaron en cuenta la experiencia económica y organizativa de la comunidad campesina.

Por otro lado, ni nosotros ni el equipo promotor nunca utilizamos muy rígidamente la propuesta original y fuimos capaces de cambiar ciertos objetivos y acciones en forma flexible y participativa. Asimismo, dado que en el Centro utilizamos el principio de basarnos en los aspectos positivos y válidos de rescatar de la organización económica y política de la comunidad campesina, esto significó que los campesinos no se encontraron con un grupo de profesionales, cerrados a aceptar sus sugerencias. Podemos decir que el acierto más importante de la primera fase ha sido la posibilidad real de comunicación entre campesinos y profesionales, por lo que ambos grupos pudieron participar activamente en un trabajo conjunto para mejorar los supuestos metodológicos de educación popular y de organización campesina.

En esta primera fase resultó evidente la necesidad de desarrollar proyectos concretos con fines educativos y productivos. En el capítulo 6 hemos visto que los problemas agropecuarios en las comunidades son múltiples: la falta de agua para riego; la falta de una infraestructura adecuada para el manejo sanitario del ganado y la falta de buenas semillas para los cultivos, son sólo algunos de los tantos problemas comunes a todas las comunidades y son también problemas que requieren alternativas de solución colectivas. De allí que en la segunda fase empezamos a dar mucha atención a estos proyectos concretos de promoción, ya que han sido éstos los que han influido en una adecuación del contenido y de las técnicas de educación, así como también en una mejor visualización de la importancia de la organización comunal e intercomunal.

7.4. Segunda fase: movilización para la organización.

7.4.1 Actividades desarrolladas.

Un principio fundamental de acción ha sido el basar todas las actividades en la propia realidad socio-económica y tecnológica de las comunidades campesinas, buscando respetar y rescatar la propia tecnología nativa.

Es así que en los primeros años, la capacitación mejoró en la medida en que nos alejábamos cada vez más de las prácticas tecnológicas utilizadas en el centro experimental de Allpachaka. Era de esperar que un curso de capacitación que toma en serio las posibilidades tecnológicas y económicas de la comunidad campesina, no tuviera mucho efecto cuando es desarrollado en un ambiente un tanto contradictorio. Era contraproducente por ejemplo, insistir durante las clases de capacitación en el uso del guano natural, cuando en el centro experimental se usaban casi únicamente abonos químicos, dejando sin usar el guano natural que se producía en abundante cantidad.

Era necesario, entonces, dejar de lado la tecnología utilizada en Allpachaka. Esta ha sido una de las razones por las que optamos, a partir de 1980 por organizar los cursos de capacitación en las mismas comunidades y tener sólo cursillos específicos y de corta duración en Allpachaka.

Sin embargo había otras razones que hicieron que dejáramos Allpachaka como el lugar central de todas las acciones del Centro.

La idea original del programa era que los campesinos capacitados en Allpachaka pudieran promover actividades de extensión en sus propias comunidades y para todos los comuneros; o sea, que debían iniciar actividades a nivel comunal. Esta idea, además de suponer que todas las comunidades campesinas tienen similares problemas tecnológicos y similar organización socio-política, suponía también que una comunidad campesina cualquiera, debe ser homogénea en sus intereses; un universo donde todos los comuneros se enfrenten con la misma problemática y en donde las soluciones (colectivas e individuales) sean iguales para todos. Sin embargo, la rea

lidad era diferente. A pesar de que existían en la zona comu
des bastante homogéneas, donde la gran mayoría de los comuneros
tenían los mismos intereses, era evidente que la diferenciación
campesina estaba presente en el seno de las comunidades como con-
secuencia de la penetración de relaciones de mercado en el
campo.

Dentro de tal situación, los campesinos capacitados no comenzaron
su trabajo de extensión dirigido a la comunidad. La población de
mayores recursos buscaba soluciones, asistencia y nuevos recursos
en forma individual, mientras que la parte de menores recursos se
guía buscando soluciones a través de la comunidad pues las alter-
nativas de trabajo como obreros agrícolas o industriales eran muy
limitadas. De esta manera el potencial de la comunidad era enten
dido de forma distinta por los diferentes comuneros.

No se podía entonces otorgar cursos de capacitación y esperar su
difusión organizada sin tomar en cuenta la problemática socio-
económica que es generada entre otras cosas por la diferenciación
campesina. Por otro lado, estábamos trabajando con comunidades
que eran todavía homogéneas económicamente y, por consiguiente,
tenían una organización socio-política diferente a la de las comu
nidades donde se observaba una diferenciación campesina. Fue tam
bién por este fenómeno que empezamos con los cursos de capacita-
ción en las mismas comunidades ya que de esta manera podíamos re-
lacionar directamente la capacitación agropecuaria con los proble-
mas económicos, sociales y de organización específicos de cada zo
na y comunidad (o núcleo de comunidades) y enlazar con la poten-
cialidad de la organización comunal de cada comunidad.

La dificultad de la mujer campesina de participar por largos
períodos en cursos de capacitación en Allpachaka tal como lo des-
cribimos en la primera fase fue otra razón para dejar la organiza-
ción de los cursos de capacitación en Allpachaka.

Fueron éstas las razones por las que teníamos que ir a las comu
nidades, en vez de hacer venir a algunos campesinos a Allpachaka.
Así podríamos cumplir mejor con actividades educativas que trata-
ban de rescatar el saber popular, tomando como punto de partida
los conocimientos tecnológicos, socio-políticos y culturales de

los campesinos.

En abril de 1980 por primera vez, organizamos acciones de capacitación en las comunidades mismas. Esta primera experiencia fue un éxito, en el sentido de que, por un lado, los campesinos mostraron mucho más entusiasmo en participar en estas actividades y en seguir trabajando con los promotores del Centro y, por el otro, los agrónomos y antropólogos notaron una mayor asimilación de los conocimientos teóricos y prácticos transferidos.

En esta fase un total de nueve agrónomos, cinco antropólogos y un periodista trabajaron en el Centro, organizados en cuatro equipos multidisciplinarios. Estos equipos trabajaron en las diferentes comunidades en estudios socio-económicos, ejecución de proyectos concretos y asistencia técnica, y apoyaron a la organización comunal. En función de estas actividades los equipos planificaron con los campesinos los cursos formales de capacitación.

Para las clases prácticas, se instalaron en las diferentes comunidades parcelas demostrativas, en base a las experiencias adquiridas en este campo en la primera campaña de Allpachaka.

El centro experimental de Allpachaka se convirtió en un centro donde se realizaban cursos complementarios a las actividades desarrolladas en las comunidades: se organizaron cursos intensivos en agricultura y ganadería y algunos "encuentros campesinos."

El trabajo con las mujeres campesinas siguió realizándose en forma integrada; es decir, no se organizaron cursos de capacitación especiales para mujeres, sino que las mujeres, al igual que los hombres, participaron en todas las actividades.

Los cursos formales estaban a cargo de dos promotores, con experiencia educativa. Ellos disponían de una pequeña infraestructura para sustentar las clases teóricas con material didáctico visual como láminas, audiovisuales, muestras de semillas y un pequeño equipo veterinario. Con este material, iban de comunidad en comunidad para realizar los cursos de capacitación.

Los otros promotores comenzaron a cuestionar esta división del trabajo y la necesidad de planificar los cursos formales de una forma poco eficiente. Ellos mismos estaban trabajando todo el

tiempo en actividades educativas y era evidente que los cursos formales de capacitación eran una acción transitoria que aún quedaba de la primera fase. Si cada equipo de promotores tenía una pequeña infraestructura educativa para explicar mejor algunos elementos teóricos, podríamos organizar la capacitación mucho más flexible y en concordancia con los intereses que surgían. Así, los cursos formales de capacitación se convirtieron en uno de los tantos aspectos de lo que podemos llamar una capacitación permanente, que contemplaba por ejemplo, las siguientes actividades:

- Capacitación entre comuneros; por ejemplo, transmisión de experiencias de los ancianos a los jóvenes.
- Capacitación intercomunal: intercambio de conocimientos entre las diferentes comunidades.
- Capacitación en base a los proyectos que se estaban ejecutando (por ejemplo, bañadero, canal de irrigación, posta veterinaria);
- Capacitación formal, para reforzar, complementar y ampliar ciertos aspectos con la ayuda de material audiovisual y de profesionales de la universidad.

Las primeras dos formas de capacitación se dieron, por ejemplo, en los proyectos de investigación (véase el apartado 7.4.2.2), en el uso de folletos didácticos, donde el campesino alfabetizado ayudaba al analfabeto, en el intercambio de experiencia de cómo elaborar herramientas de trabajo o de artesanía. Asimismo, hubo intercambio de autoridades, por ejemplo, las autoridades de Quispillaqta ayudaron a las de Huambo en la elaboración de un reglamento interno de la comunidad.

Paralelamente con el cambio en la modalidad de capacitación, los materiales didácticos como folletos y audiovisuales iban a tener contenidos y propósitos muy variados:

- Para la capacitación agropecuaria se elaboraron folletos y audiovisuales como material de enseñanza, de discusión y de referencia, por ejemplo, sobre enfermedades parasitarias, diferentes cultivos andinos; preparación del terreno y la siembra; mejoramiento de pastos.

- Durante la ejecución de un proyecto concreto, se discutía el uso del nuevo recurso, para el cual elaboramos material de análisis sobre, por ejemplo, cómo distribuir agua para riego; cómo establecer un calendario de vacunación y dosificación para el ganado.
- para los encuentros de evaluación y los primeros encuentros intercomunales preparamos material de discusión y reflexión, como la organización comunal; la historia de la comunidad campesina; la cultura popular; la mujer campesina.

Los estudios de diagnóstico de las comunidades que se habían iniciado en la primera fase tenían como objetivo servir de base para elaborar con la comunidad planes de desarrollo. Es así que se tradujo en un texto popular el primer diagnóstico elaborado, pretendiendo con esto devolver la información recolectada y analizada por los profesionales a los "grupos investigados."

Pero, a los promotores ya no les satisfacía el hacer un estudio socio-económico de las comunidades, en que la única participación de los campesinos consistía en ayudar en la recolección de datos y en la discusión posterior. Por otro lado, los campesinos insistían en que hiciéramos investigaciones sobre los temas que más les interesaban y preocupaban. Por ello, la investigación empezó a tocar principalmente temas relacionados con la tecnología campesina.

Esto era consecuencia de la insistencia de los promotores para que los campesinos usaran los recursos propios para las diferentes tareas productivas.

Los promotores habían observado el uso de insumos modernos para labores que no requerían estos insumos o que requerían otros. Algunos promotores consideraban que era mejor no recomendar ninguna tecnología moderna, porque su uso sólo era eficiente al usar todo un paquete tecnológico moderno. Al no tener dinero suficiente para esto, preferían no recomendar el uso de ningún insumo moderno. Pero en las reflexiones conjuntas sobre el problema tecnológico concluimos que teníamos que fomentar aquellos elementos de la tecnología moderna que eran válidos y adecuados para el medio y rescatar aquellos conocimientos campesinos que eran eficaces.

Eran los campesinos mismos quienes exigían la investigación sistemática de su propia tecnología. Ellos argumentaron que conocían sus propias tecnologías tradicionales y que nos pasarían todos esos conocimientos. Luego nos correspondía a nosotros conducir la investigación hacia qué prácticas eran eficaces y qué prácticas no tenían validez.

Hacia finales de 1980, ya comenzamos a hacer un inventario del saber popular respecto a las tecnologías campesinas existentes en varias comunidades.

En la investigación, la participación de los comuneros ya era más clara. Ya no vimos la participación de la comunidad como un medio para extraer datos más confiables, sino como una participación en la definición de qué investigar y por qué.

En la primera fase describimos que teníamos un pequeño fondo para apoyar proyectos de inversión en la comunidad. Inicialmente este fondo tenía un carácter de "fondo rotativo" pero ya en el primer año de su uso nos dimos cuenta de que la necesidad más sentida en casi toda la zona era la solución al problema de agua. Ya que un pequeño canal de irrigación o un reservorio de agua no eran proyectos con beneficios económicos inmediatos, sino proyectos de infraestructura rural, decidimos cambiar el carácter del fondo rotativo en un fondo con carácter donativo. Sólo los proyectos productivos iban a ser financiados con préstamos a interés muy bajo.

También habíamos visto que la programación y ejecución de pequeños proyectos de inversión, requería mucho tiempo por el mismo proceso de planificación. Las necesidades de las comunidades eran muchas, por lo que era difícil hacer una priorización de las necesidades más urgentes. Además, el Centro siempre había manifestado claramente a las comunidades que no era suplente del Estado ni una institución de beneficencia que brindaba cualquier servicio técnico-financiero para ejecutar cualquier proyecto. Les habíamos dicho que era una institución universitaria, que cumplía y cumplirá funciones específicas en la sociedad.

Habíamos aprendido de los errores de la primera fase con el uso del fondo. Ya no apoyábamos cualquier proyecto "priorizado" por la comunidad. Los proyectos concretos que apoyamos en la segunda

fase fueron todos productos del trabajo de capacitación que los equipos realizaron en las comunidades.

Los proyectos apoyados eran, sobre todo, proyectos de irrigación, porque la falta de agua para riego era considerada por todas las partes involucradas como obstáculo central para mejorar la actividad agropecuaria. Dadas que las mejores y el control de la infraestructura productiva en la comunidad eran en esencia actividades colectivas, se prestaba la ejecución de estos proyectos a la movilización de la organización comunal. El trabajo estimuló el trabajo colectivo que permitió resolver, a través de proyectos concretos, problemas colectivos considerados por la comunidad como problemas sin solución. Así por ejemplo, en la irrigación de la comunidad de Qacher Potrero cuando bajaban las actividades parcelarias de cada comunero, los campesinos se movilizaron en su casi totalidad para trabajar durante varios meses en la construcción del canal. Este trabajo fue gratuito en forma de faena o estableciendo cuadrillas, y el cumplimiento fue exigido por la asamblea comunal. Sin embargo, la dedicación a los trabajos colectivos no permitía la generación de pequeños ingresos individuales a los comuneros. Normalmente, en épocas de baja actividad parcelaria, los comuneros obtenían pequeños ingresos trabajando como obreros en Ayacucho, desarrollando alguna actividad comercial o dedicándose a labores artesanales.

Sin embargo no consideramos a las comunidades como pequeños mundos aislados que podían resolver solas los problemas que obstaculizaban su desarrollo. Teóricamente ya habíamos discutido con las comunidades sobre la posibilidad de organizarse a nivel intercomunal para resolver problemas comunes y para mejorar la infraestructura productiva que no se podía concretar siempre a nivel de la comunidad. Pero los avances prácticos en el campo de la organización intercomunal eran más lentos debido a las condiciones particulares de la zona. Recordamos que en la zona había pocas haciendas en el pasado y por ello los campesinos y las comunidades tampoco habían tenido un enemigo común concreto frente a quién unirse en su proceso de lucha. Lo que sí tenían era una larga experiencia de conflictos entre las comunidades, básicamente sobre linderos. Daremos un ejemplo concreto para mostrar cómo

mo estos conflictos seguían hasta la fecha.

Se había logrado en la comunidad de Quispillaqta (Qacher Potrero era un caserío de esta comunidad) una disposición para arreglar con los comuneros de Chuschi los conflictos ancestrales que las dos comunidades tenían (probablemente desde la época pre-colonial).

Se dio el caso de que la captación de la fuente de agua en el canal de irrigación de Qacher Potrero estaba ubicada en la comunidad de Chuschi con la que estaba en conflicto. Sin embargo, la fuente no era usada ni por la comunidad de Chuschi ni por la de Qacher Potrero ya que legalmente en el Perú, las aguas corresponden al Estado.

La comunidad de Quispillaqta entonces, hizo una solicitud al Estado para que Qacher Potrero pudiera usar la fuente.

El derecho de uso les fue otorgado y la comunidad comenzó a trabajar en 1978. Cuando después de algún tiempo los comuneros de Chuschi empezaron a borrar los puntos del trazado del canal (la primera parte del canal pasaba por territorio de la comunidad de Chuschi), las autoridades de la comunidad de Quispillaqta decidieron intentar algún arreglo sobre el problema de linderos en la parte donde pasaba el canal.

Los líderes y autoridades de la comunidad de Quispillaqta nos invitaron a presenciar la fecha histórica en que las dos comunidades iban a arreglar sus conflictos. Nos dijeron que esto se había logrado gracias al canal de irrigación.

En la fecha histórica fuimos a la cima de un cerro a más de 4000 m.s.n.m. y los comuneros de Chuschi y Quispillaqta se reunieron en otras dos cimas cercanas. Durante varias horas, observamos cómo las autoridades de ambas comunidades bajaban cada cierto tiempo para hacer sus propuestas de arreglos, a un punto más bajo. Después de varias horas, terminaron las negociaciones y los comuneros de Quispillaqta y Chuschi se retiraron. Aunque los comuneros de Chuschi ya no iban a obstaculizar el trabajo en el canal de irrigación, las dos comunidades no lograron establecer un arreglo definitivo sobre los linderos. Estos seguían estando en disputa.



Asambleas comunales en varias comunidades discutiendo la organización intercomunal.

Aunque los problemas entre las comunidades variaron de intensidad de una comunidad a la otra, en general, los problemas dificultaban la organización intercomunal. No obstante, cuando nosotros sostuvimos, en una evaluación que se realizó al final de 1980, que el Centro estaba obligado por razones económicas y de eficiencia institucional a organizar el trabajo en núcleos, por no poder atender a todas las comunidades en forma individual, no hubo resistencia, ni tampoco aceptación pasiva.

Varias autoridades ya habían sugerido esta posibilidad, puesto que vieron que el trabajo organizado en núcleos, permitía un intercambio más frecuente entre las comunidades, lo que fue evaluado por los campesinos como muy positivo.

Al inicio de 1981 comenzamos con la organización e implementación de 3 núcleos: Llusita, Carampa y Qacher Potrero.

Primero había una serie de reuniones entre las diferentes comunidades que potencialmente iban a constituir el núcleo. Al momento de la constitución, la modalidad organizativa y la decisión sobre dónde instalar una infraestructura básica para el funcionamiento del núcleo, quedaron a criterio de las comunidades.

Algunos proyectos concretos de bañaderos intercomunales en Carampa y Llusita, ejecutados en 1981, fueron importantes facilitadores para la organización intercomunal.

En los primeros cursos de capacitación sobre sanidad animal, los campesinos plantearon la necesidad de que el Centro facilitara los recursos que permitirían el manejo sanitario de los animales conforme lo explicado en dichos cursos.

Un conjunto de enfermedades del ganado tenía que ser tratado en forma colectiva para llegar a un tratamiento eficiente. Ya existían tradicionalmente algunas actividades colectivas en la producción ganadera. Así, los pastos en toda la zona eran de propiedad colectiva; la comunidad asumía la defensa de los hatos ganaderos individuales (defensa contra los abigeos);¹⁶ en una comunidad había una rotación de pasturas en forma colectiva y en todas las comunidades, la fecha para marcar el ganado vacuno de cada comunero era una fiesta comunal. En varias comunidades había también algu

na forma de tenencia colectiva de ganado.

Por ello, proponer propuestas de solución colectiva para el problema sanitario de la producción ganadera no se oponía a lo que la comunidad también percibía como tarea colectiva y como tarea individual.

Puesto que ya en la primera fase habíamos iniciado algunos encuentros de evaluación con los campesinos, nos dimos cuenta de que este tipo de actividades ayudaba mucho a estimular el intercambio de experiencias y de problemas entre las diferentes comunidades. Aparte de las evaluaciones semestrales en las que participaron todas las comunidades con sus autoridades formales y dirigentes (hombres y mujeres), organizamos un encuentro cultural en Allpachaka y el primer encuentro intercomunal. Aunque no habíamos precisado todavía la perspectiva de la organización intercomunal, ya habíamos conversado sobre esta posibilidad con las comunidades. En primera instancia planteamos la organización intercomunal en términos funcionales, pues no había posibilidad de atender en forma bilateral a todas las comunidades.

Cada uno de los encuentros buscaba estimular que los campesinos comenzaran a reflexionar sobre los intereses comunes que los unían, más que sobre las particularidades que los separaban. Durante por lo menos todo el período colonial y republicano se habían acentuado las diferencias entre las comunidades provocando así conflictos (violentos) permanentes entre las comunidades, reforzando la organización tradicional (organización comunal) y evitando la organización del campesinado como un sector con intereses homogéneos.

En el primer encuentro cultural que organizamos vimos una gran participación de más de cien comuneros y comuneras de quince comunidades.¹⁷ Por cierto observamos una actitud de competencia entre las comunidades, provocada por nosotros al organizar un concurso con pequeños premios. Pero lo que resaltó fue un intercambio muy activo entre las comunidades sobre las diferentes expresiones culturales en el que nosotros quedamos como espectadores. En esta experiencia y en experiencias posteriores vimos que la comunidad campesina cumplía entre otras una función cultural importante.

En efecto, la comunidad ofrece al comunero individual la posibilidad de identificación cultural. Pero esta identificación comunal no excluye las posibilidades de identificación a niveles mayores; en nuestro caso la identidad intercomunal (véanse también algunos apuntes teóricos al respecto en Plaza y Francke, 1981: 101 y el capítulo 4 sobre la economía campesina).

La perspectiva intercomunal empezó a cobrar cada vez más interés entre los campesinos. Los intercambios culturales y la formación de "núcleos de trabajo" hicieron que las comunidades vieran una mejor posibilidad de desarrollo al organizarse intercomunamente. Sin embargo, por la historia específica de la zona que se caracteriza fundamentalmente por luchas entre las comunidades, comprendimos que la organización intercomunal debería surgir con mucho cuidado y con lentitud por ser una cosa nueva. Para que esta nueva forma organizativa no fuera una organización impuesta desde arriba y por personas extrañas, partimos del principio de que cualquier organización intercomunal debía tener el aval de las respectivas organizaciones comunales, cuyas asambleas generales seguían siendo la autoridad máxima. No era nuestra idea, entonces, movilizar algunos campesinos líderes para que éstos "organizaran" a los campesinos, independientemente de la organización comunal existente.

Con estas ideas organizamos, en Allpachaka en 1981, el primer encuentro intercomunal, cuyo principal objetivo era intercambiar ideas y reflexionar sobre la importancia de estar organizados. Aparte de haber logrado un mejor entendimiento sobre las relaciones futuras entre las comunidades y el Centro, observamos una participación activa de los campesinos en la reflexión y sistematización de intereses comunes que sobrepasan los límites de la propia comunidad. Por otro lado, quedó claro que la organización intercomunal tendrá sus propias características, pero debe estar sujeta a las autoridades y a las asambleas comunales.

El primer encuentro fue evaluado como un momento importante en una acción conjunta de campesinos y promotores para encontrar una organización campesina adecuada para las comunidades campesinas de esta zona. Señalaron que no sólo las autoridades y dirigentes

debían preocuparse de esta problemática, sino todos los comuneros. De allí que acordaron organizar encuentros en cada uno de los núcleos con todos los comuneros, para luego organizar un segundo encuentro intercomunal a nivel de toda la zona de trabajo. El segundo y siguientes encuentros intercomunales ya no podían ser organizados por el Centro, sino, conforme las sugerencias de los campesinos, deberían encargarse de ellos los núcleos, en forma rotativa.

En la transición de la segunda a la tercera fase logramos precisar el trabajo con mayor claridad, especialmente pudimos especificar cómo percibir, a nivel teórico y en la misma práctica, la participación y organización campesinas.

7.4.2 Análisis de los principales cambios metodológicos.

En la descripción de las actividades de la segunda fase hemos podido observar cómo logramos superar el carácter restringido de participación y organización. Los factores externos (obstáculos, errores, condicionantes y aciertos) ya no son de un carácter administrativo-organizativo, sino que son de índole metodológico. En la fase de intervención participante, habíamos logrado la aceptación del programa y la participación activa de los campesinos en éste. En base a ello, empezamos a buscar formas de cómo la propia organización campesina pudiera responsabilizarse para la ejecución del programa. Aunque sabíamos que iba a ser un proceso lento, desde el inicio visualizamos la importancia de la organización campesina para que los campesinos no fueran a ser dependientes del programa. Asimismo, conjuntamente nos dimos cuenta de que la comunidad campesina tenía potencialidad propia para organizarse políticamente en la sociedad. Para ello, visualizamos la organización intercomunal como una superación político-organizativa de la organización comunal tradicional.

Así, nuestras hipótesis iniciales sobre la potencialidad organizativa y política de los campesinos, iban a cobrar cada vez más relevancia y la práctica misma confirmó nuestras hipótesis.

En la segunda fase, la capacitación perdió su función exclusivamente educativa y empezó a formar parte integral de todo el trabajo

jo de promoción para la organización. La capacitación y la investigación llegaron a ser parte de una sólo actividad de generación de nuevos conocimientos y socialización de los conocimientos existentes, en función de la organización campesina.

Los proyectos concretos de promoción fueron un instrumento importante en la movilización para la organización. Empezaremos, entonces, este análisis con la sistematización de dos experiencias de promoción: los canales de irrigación y los bañaderos (inter) comunales. Luego analizaremos la capacitación e investigación en esta fase y el rol del equipo promotor.

7.4.2.1 Proyectos de promoción rural.

En todas las comunidades donde trabajamos había escasez de agua para riego. Teniendo épocas de lluvias no siempre estables, pudiéndose además en determinados pisos ecológicos conseguir hasta dos cosechas por año y requiriendo agua para la siembra de pastos cultivados o el mejoramiento de pastos naturales, el problema del agua fue considerado por nosotros como problema fundamental para lograr a mediano plazo mejores rendimientos y una mayor producción. También los campesinos vieron el problema del agua como problema central. Además, una de las tareas aceptadas como tarea colectiva en las comunidades, era la construcción y el mantenimiento de la infraestructura para riego.

En casi todas las comunidades existían fuentes de agua no usadas o fuentes que eran usadas mediante canalizaciones poco efectivas, donde se perdían grandes cantidades del volumen de agua.

Por ello, concentramos en el área de proyectos de promoción, buena parte de los recursos financieros para apoyar la construcción de nuevos canales de irrigación, de reservorios o para mejorar los canales existentes.

Ya que el problema del agua era sentido por toda la comunidad y dado que tradicionalmente la comunidad moviliza el trabajo colectivo, a través de faenas, para la limpieza, mantenimiento o mejoramiento de sus fuentes hídricas, el apoyo comunal a estas actividades era seguro. Tampoco había duda sobre el uso posterior ade-

cuado del nuevo recurso.

Los trabajos que apoyamos contaron con una participación masiva de la comunidad. Además, en los períodos en que se trabajaba algún proyecto de irrigación se venía discutiendo en cursillos de capacitación sobre las formas de uso del nuevo recurso, a partir de un análisis de la actual producción, el potencial de los recursos disponibles en la comunidad, tipos de producción y mercado, etc.

Las inversiones del Centro en cada uno de los proyectos eran relativamente bajas; por ejemplo, en dos proyectos se hicieron las siguientes inversiones:

	Magnitud		Inversión US \$	Aporte comunal en mano de obra ¹⁸	
	Lts/seg	has		días	US \$
Qacher Potrero	100	100	35.000	6752	24.300
Alcamenka	50	50	6.000	2054	7.400

Las comunidades tenían diferentes formas para obligar a cada comunero a que contribuyera con su trabajo. Estas formas dependían de la tradición de cada comunidad. En Qacher Potrero por ejemplo, las autoridades comunales advertían al comunero que no había participado durante algunos días de trabajo. El comunero luego tenía todavía la posibilidad de cumplir. Al incurrir nuevamente en el incumplimiento, las autoridades comunales confiscaban uno o más ovinos del comunero que quedaban guardados en un corral comunal hasta que éste hubiera cumplido.

Si aún no cumplía, los comuneros se quedaban con los animales confiscados y se los comían durante el trabajo comunal. Tradicionalmente se organizaba el trabajo colectivo por ayllu. En el cumplimiento del trabajo los ayllus competían. Pero en la mayor parte de las comunidades el ayllu ya no era una forma organizativa vigente. Por ello se discutían nuevas formas para organizar el tra

bajo colectivo donde entraban inclusive criterios de la experiencia de cada comunero (algunos comuneros habían trabajado en la construcción y a ellos les correspondía por ejemplo, hacer los trabajos de albañilería).

Hay varias interpretaciones del significado del aporte con mano de obra de la comunidad:

- Se ha apuntado que el trabajo comunal gratuito es una forma de "cobrar impuestos" a los campesinos. Dado que no pagan impuestos, existe la posibilidad de hacer contribuir a los campesinos con su mano de obra en varios trabajos cuya realización compete al Estado (Mellor, 1975: 96-97; un ejemplo concreto es el programa "Cooperación Popular" en el Perú del gobierno de Belaúnde (1980-1985).
- En varios programas o proyectos de promoción rural se considera el apoyo con mano de obra de la comunidad en forma gratuita como necesario para que los campesinos no se acostumbren a que todo les viene regalado. Pero, al campesino nunca se le regala nada, sino al contrario, debe rogar y suplicar, inclusive durante varias décadas, para que se le resuelvan sus problemas de agua potable, agua para riego, de educación, de comunicación; en fin, todos los servicios que la gente de la urbe está acostumbrada a tener automáticamente.
- Hay programas que ven en el aporte de mano de obra una actitud que permite apoyar y dinamizar la organización comunal. Consideraciones sobre el costo mayor o menor que significa la mano de obra gratuita, son secundarias para esta visión.

Para nosotros, el significado del aporte comunal en los proyectos concretos tenía este último sentido. En los momentos en que la comunidad trabajaba poco en el proyecto, durante la época de baja actividad agropecuaria, analizamos con la comunidad por qué no se trabajaba (el sentido participativo en el proyecto). Cuando algunos comuneros dudaban de la utilidad del proyecto o cuando había factores culturales no considerados (ver más adelante), poníamos el énfasis en trabajos de capacitación en torno a las razones manifestadas. En esos momentos el proyecto concreto no importaba, sino la consolidación de la organización comunal (el sentido orga

nizativo del proyecto). En estos casos nunca hacíamos evaluaciones del costo que significaba la paralización total o parcial del proyecto.¹⁹ Aunque para nosotros el proyecto tenía un fin en sí mismo (obtener agua para riego, por ejemplo) no nos limitábamos al cumplimiento de este fin. El proyecto lograba cumplir con su objetivo sólo cuando había reforzado también la organización comunal, o más tarde, la organización intercomunal.

En todos los proyectos apoyados por el Centro con recursos financieros y asistencia técnica, nunca han habido problemas con el aporte comunal en mano de obra. Parece evidente, sin embargo, que uno de los problemas en proyectos de desarrollo siempre ha sido cómo lograr una participación activa, consciente y eficiente de los campesinos (véase el capítulo 2, apartado 2.4.4). Los modelos descritos por Galjart et al., (1982) y Buys (1983) proponen diferentes mecanismos e instrumentos para lograr la participación del grupo beneficiario en algún proyecto específico.

No es raro encontrar tanto énfasis en la forma de lograr la participación del grupo beneficiario, puesto que los autores construyen su modelo en base a un punto de partida negativo y pesimista: la gente pobre casi nunca se organiza espontáneamente para resolver sus problemas (ibid: 22 y 4-7, respectivamente).

Las experiencias de los proyectos de participación popular de la FAO en Asia y Africa (Van Heck, 1979 a) y la experiencia de UNESCO-UNICEF sobre las necesidades educativas básicas en Centro América (1977), muestran que se logra una participación activa y entusiasta cuando el proyecto responde a una necesidad sentida y real. Nuestra experiencia mostraba que ésto no era suficiente. También tenía que concordar con la organización social de la producción de la comunidad campesina; es decir que la organización y planificación del trabajo para ejecutar el proyecto no podían ser impuestas por nosotros con criterios de eficiencia y eficacia que no correspondían a la forma de organización temporal y espacial de los campesinos o a su organización económica y social. Daremos dos ejemplos:

- En el proyecto de irrigación de Qacher Potrero se tenía que volar una roca que bloqueaba el canal, como única alternativa

técnica para poder traer el agua de la fuente a la comunidad. Volar la roca significaba tomar un riesgo bastante grande, no porque podía haber accidentes de trabajo, sino porque la roca, como todos los cerros es considerada como una suerte de Dios, con fuerzas naturales y mágicas no conocidas. A estos cerros, los campesinos los llaman *Wamani* (véase sobre los Wamani y otros dioses de la cultura quechua, la antología de Ossio, 1973). Aceptar que la roca se volara significaba una discusión larga entre el equipo promotor, los dirigentes de la comunidad y los comuneros en general. Si nosotros hubiésemos considerado esta discusión, que demoró varias semanas, como un "retraso en la ejecución," fácilmente hubiéramos caído en el error de querer imponer nuestra planificación y ritmo de ejecución, con una consiguiente falta de participación de los campesinos. Era correcto y lógico que los dirigentes y autoridades de la comunidad pidieran algún tiempo para poder discutir este tema con los demás comuneros y no era ningún síntoma de desinterés.

- La comunidad campesina siempre tiene un conjunto de tareas comunales, planificadas de acuerdo a las necesidades individuales y colectivas. No es difícil entender entonces, que la comunidad no planifique actividades comunales en la época de siembra y cosecha, épocas en que la familia campesina se dedica a su parcela individual. Nosotros siempre nos hemos adaptado a la distribución de tiempo de la comunidad. Además, la asamblea comunal nunca hubiese permitido un trabajo colectivo en la época de siembra o de cosecha. En estas épocas, entonces, el trabajo comunal no avanzaba. Igualmente, dejamos a criterio de la comunidad la planificación de las múltiples tareas colectivas, puesto que el proyecto de irrigación, promovido por nosotros, no era la única tarea comunal. Siempre hemos evitado considerar "nuestro" proyecto como el más importante y urgente que la comunidad debiera ejecutar.

Este segundo ejemplo parece muy lógico y normal; sin embargo, nos obstaculizaron dos factores en esta política de planificación, que, en los discursos, es aceptada comúnmente.

La política financiera de una de las instituciones donantes no

nos permitía considerar estos proyectos como parte de un trabajo complejo de participación y organización. Aunque la institución donante tenía en sus objetivos apoyar aquellos proyectos que tomaban en serio la participación activa del grupo beneficiario, consideraba la discusión sobre la roca o la suspensión del trabajo en la época de siembra y de cosecha como un atraso en la ejecución, que mostraba el desinterés de los campesinos y la incapacidad de nosotros y del equipo promotor de entusiasmar y hacer participar a los campesinos en "nuestro" proyecto. A esta conclusión llegó la institución donante porque en dos años consecutivos habíamos invertido parte del dinero presupuestado. Se trataba de un canal de irrigación de 8 km., que tenía un presupuesto total de US \$35.000.= Después de haber trabajado 3 años, la comunidad ya había invertido 5000 días/hombre de mano de obra gratuita, que calculamos en una inversión de US \$18.000.=. De los US \$35.000.= se habían ejecutado, en ese momento, aproximadamente US \$1.500.= en herramientas y gastos menores. El dinero restante era para volar la roca y para revestir de cemento el canal trazado. Pese a haber invertido 5.000 días/hombre de trabajo gratuito, la comunidad fue calificada como desinteresada. El total de mano de obra invertida al concluir el proyecto llegó a 6752 días/hombre, valorado en US \$24.300.=

Existía una contradicción con la institución donante. Aunque exigía la participación de los campesinos en la formulación de prioridades y necesidades y en la ejecución gratuita de un proyecto concreto, su "evaluación" se limitaba a una evaluación del "activismo financiero." Donde para nosotros el presupuesto era el recurso financiero reservado que permitía financiar la voladura de la roca y el revestimiento del canal con cemento en el momento dado, para la institución donante era la ejecución de la inversión en el momento presupuestado la que probaba la participación de los campesinos. Sin embargo, los datos mencionados arriba muestran que no se trataba de desinterés de los campesinos en el proyecto que ellos habían priorizado.

Por haber tomado como punto de partida la organización social del tiempo y del espacio de la comunidad, y su cosmovisión, entramos en discrepancia con la institución donante.²⁰ Después de haber ex

plicado detalladamente las características propias de la cultura andina y el funcionamiento de la economía campesina, llegamos a un acuerdo y obtuvimos el financiamiento necesario. Cabe aclarar que todos los proyectos priorizados, planificados y ejecutados por las comunidades han sido terminados y funcionan de acuerdo a los propósitos planteados por los campesinos.

Otro obstáculo para el Centro ha sido, no tanto la existencia de otros organismos de promoción en la zona, sino la metodología que utilizaban estos organismos para suscitar el interés y la participación de los campesinos en proyectos implementados y planificados por aquellos. En general, los otros organismos de promoción estaban más interesados en la cantidad de proyectos que podían ejecutar y no así en el significado de estos proyectos para una estrategia de participación y organización campesina a largo plazo. Al inicio, las comunidades exigían también del Centro cierta actitud paternalista y pensaron que el Centro al igual que los otros organismos existentes, podía suplir las funciones del Estado. Después de haber intentado que el Estado cumpliera con algunos servicios básicos, durante décadas y sin éxito, no era de sorprender que las comunidades pensaran que el Centro podía satisfacer esas necesidades. Desde el inicio, el Centro optó por no convertirse en un programa que sólo ejecutara proyectos. Tampoco apoyamos proyectos concretos para así ganar la confianza de la población o para que la comunidad aceptara nuestra presencia y actividades que no les interesaban. Siempre explicamos a los campesinos que el Centro tenía objetivos educativos; que era parte de la universidad y que la universidad cumplía otras funciones sociales en la sociedad. Sin embargo, los otros organismos de promoción creaban una suerte de competencia, al mostrar a las comunidades la cantidad de proyectos que ellos ejecutaban, que eran mucho más que los que el Centro podía y quería llevar a cabo. Aunque esto significaba al inicio que las comunidades no entendían el provecho que podían sacar de la intervención del Centro, a corto plazo, a lo largo logramos actuar autónomamente en las comunidades. Estas, expresaron en los encuentros de evaluación y reflexión, la importancia que el Centro tenía para ellos a largo plazo, porque el Centro respetaba su organización y la fortalecía,

por lo que llegaron a tener más poder de negociación con la sociedad global. Así el contenido diferente de los otros organismos de promoción se convirtió en un facilitador para el Centro, puesto que la diferente metodología permitía a las comunidades hacer una comparación.

Los proyectos que ayudaron considerablemente al fortalecimiento de la organización comunal e intercomunal eran los bañaderos (inter) comunales para combatir parásitos externos del ganado.

La planificación, ejecución, puesta en marcha y la capacitación para su uso eran las primeras experiencias de una práctica efectiva de organización intercomunal.

Todos los comuneros reconocían el problema de los parásitos externos y sabían que una reducción sustancial de enfermedades sólo se lograría cuando los animales de las comunidades colindantes también fueran tratados. Además, como el bañadero sólo se usa algunas veces al año, éste podía servir a varias comunidades a la vez.

Habíamos tratado estos asuntos en diferentes momentos en los cursos de capacitación. El bañadero, en este caso, permitía el uso colectivo (de varias comunidades) mientras que la organización podía hacerse a nivel de cada comunidad individual. Pero para que varias comunidades pudieran usar el bañadero, era necesario también que cada comunidad apoyara la construcción.

La realización del bañadero en forma intercomunal fue lograda primero en el núcleo de Llusita y después en el núcleo de Sarhua. Ambas experiencias dinamizaron la organización intercomunal. A nivel de cada comunidad se discutió en asambleas comunales y se organizaron las obligaciones para bañar el ganado de propiedad individual. Los promotores habían explicado claramente que el tratamiento sólo sería eficiente cuando todos los animales fueran tratados. Ambas experiencias sirvieron como primer paso en la organización intercomunal. Las comunidades entendieron que varios servicios podrían ser logrados más fácilmente, organizándose intercomunamente. Aunque esto era aún una consideración utilitaria de la organización intercomunal, ya permitió la discusión sobre otras acciones y sobre el sentido más político de la organiza

ción intercomunal.

Considerando el contexto histórico de las comunidades, era un logro que diferentes comunidades reflexionaran conjuntamente sobre los problemas sociales y económicos de sus comunidades, y que entendieran un conjunto de problemas como problemas comunes y no exclusivos de su comunidad.

En la reflexión inicial sobre la organización intercomunal se perfilaron razones y motivaciones un tanto organizativas y administrativas internas, pero la perspectiva era clara desde el inicio: encontrar una respuesta adecuada para la defensa de los intereses de todos los campesinos. Así, en esta segunda fase, empezamos a visualizar la potencialidad de la organización intercomunal, como una superación de organización política, capaz de defender los intereses de los campesinos.

Por otro lado, entendimos que este cambio no se iba a dar inmediatamente, sino que necesitaría un tiempo bastante largo. Aunque los campesinos expresaron sus necesidades principalmente en función de la organización comunal, a través de la capacitación, la investigación, los encuentros intercomunales y los proyectos concretos, poco a poco empezaron a entender la necesidad de una organización mayor.

Las luchas entre las diferentes comunidades, que se han mantenido durante siglos y hasta la actualidad, no ofrecían un contexto muy fértil para una organización intercomunal y efectivamente, al inicio fueron un obstáculo (político-histórico) bastante importante. Sin embargo, a partir de experiencias muy concretas, como por ejemplo, la efectividad de organizarse intercomunamente para combatir las enfermedades en el ganado o para negociar con otros organismos de promoción para satisfacer algunas de sus necesidades comunes, las comunidades empezaron a plantear la dimensión intercomunal como una forma de lucha contra la contradicción primaria de su realidad. Las comunidades estaban dándose cuenta de que las contradicciones entre ellas les hacían perder sus fondos (comunales) por ejemplo para pagar juicios, sin que hubieran siquiera las mínimas condiciones para mejorar los niveles de vida. Pero ni las comunidades ni nosotros habíamos optado por negar sim-

plemente estas contradicciones secundarias en un afán de trabajar sólo en función de la organización intercomunal. Pensamos que, al momento de forzar o imponer esta organización, iba a resultar un fracaso. En las reuniones intercomunales los campesinos discutieron los problemas del conjunto de las comunidades, la priorización de las posibles soluciones y concretaron acciones intercomunales. En estas reuniones nosotros enfatizamos sobre todo la necesidad de que las comunidades actuaran en el futuro independientemente del Centro, constituyendo una dinámica propia y autónoma en defensa de sus intereses y necesidades, y que nosotros nos convirtiéramos en asesores del proceso de desarrollo que ellas visualizaron y plantearon.

Así, la organización comunal ha sido la base para plantear y hacer funcionar una organización intercomunal.²¹

Si hubiéramos planteado e impuesto otro tipo de organizaciones, independientemente de la organización comunal, no hubiéramos logrado iniciar una organización mayor como una forma de obtener más fuerza de negociación con la sociedad global y para conseguir, a lo largo, homogeneidad de intereses.

Así, en esta segunda fase logramos disminuir muchas incongruencias metodológicas entre la práctica concreta y la finalidad del programa: dejar en manos de los campesinos el trabajo que iniciamos como interventores y movilizadores de la organización. Para que fueran los campesinos, los promotores y organizadores de su propio desarrollo, era indispensable contar con una organización fuerte y orgánica, capaz de defender los intereses del campesinado en la sociedad mayor.

7.4.2.2 Capacitación e investigación.

Para las actividades educativas, esta segunda fase ha sido crucial, en el sentido de que logramos cambiar una capacitación formal y tradicional en una educación popular, en que se definieron los métodos y técnicas educativas y de investigación, así como también la relación entre el promotor y los campesinos.

Aparte del proceso mismo de capacitación e investigación, tres

factores facilitaron la inmediata comprensión de que teníamos que dar otro contenido y otra forma a las actividades educativas:

- En la primera fase, los campesinos no sólo habían mostrado lo inadecuado de los contenidos de la capacitación, sino que también criticaron el hecho de que el Centro no fuera a las comunidades para emprender, en el propio contexto de los campesinos, actividades educativas. El dejar Allpachaka como centro de acción, facilitó a los promotores entender más rápidamente su papel educativo.
- Como vimos en la primera fase, la otra sugerencia de los campesinos también resultó ser muy acertada. Ellos proponían muy claramente la necesidad de empezar con proyectos de desarrollo para poder aplicar los nuevos conocimientos adquiridos. El ejecutar proyectos concretos facilitó enormemente a los promotores la adecuación del contenido de la capacitación a las necesidades inmediatas de los campesinos. Además, facilitó la especificación de los temas de investigación y la metodología de trabajo.
- Sin embargo, aparte de relacionar la capacitación con actividades productivas, entendimos que era necesario tomar en cuenta otra instancia, la organización comunal e intercomunal, capaz de conducir y facilitar el proceso de capacitación e investigación. En este sentido, los encuentros intercomunales, organizados por el Centro en un inicio y luego por las comunidades en forma rotativa, facilitaron tanto a los campesinos como a los promotores la comprensión del papel del promotor como un asesor de la organización propia de los campesinos.

A continuación describimos los procesos de capacitación y de investigación. Aunque los dos procesos van juntándose a lo largo del programa en una sola actividad de educación permanente, los distinguimos aquí por la diferente historia que han tenido. Explicamos también más detalladamente el rol del equipo promotor en su relación con los campesinos y la organización (inter) comunal. Finalmente, mencionamos algunos errores metodológicos y políticos cometidos que se refieren, principalmente, a la relación educador-educando; profesional-campesino.

Proceso de capacitación.

Desde 1980 se dejó de trabajar con cursos de capacitación preestablecidos, con un currículum elaborado por el profesor y con ninguna o poca participación de los campesinos. Luego, fueron los mismos campesinos quienes desarrollaron y definieron el currículum, a base de un intercambio de experiencias y conocimientos entre ellos y los promotores. Pronto vimos también que cualquier conocimiento impartido recién tendría efecto si se lo pudiera aplicar en forma inmediata y concreta. O sea, que no se trataba de relacionar indiscriminadamente la capacitación a actividades productivas, cualesquiera que fueran, sino a actividades priorizadas por los mismos campesinos. Al elaborar planes, conjuntamente con los campesinos, y ejecutar proyectos concretos al alcance de la comunidad, podíamos aprovechar y aplicar en forma óptima los conocimientos existentes y a la vez, en la acción concreta, generar nuevos conocimientos.

Así, la capacitación fue desarrollada bajo las condiciones socio-económicas y tecnológicas de las comunidades y relacionadas a la organización comunal. Durante los trabajos comunales, por ejemplo, en un canal de irrigación, se trataban los siguientes temas:

- cómo organizar el sistema de riego;
- cómo usar el nuevo recurso;
- qué cultivos van a aprovecharse del nuevo recurso: los cultivos agrícolas para el consumo familiar o los pastos;
- si era oportuno introducir el cultivo de nuevos productos o pastos cultivados;
- si tendría el nuevo recurso un uso con fines colectivos o para cada familia individual.

Asimismo, la ejecución de este tipo de proyectos permitió una reflexión colectiva sobre el actual funcionamiento de la economía campesina y la organización comunal. Los campesinos discutieron y analizaron la relación entre los intereses colectivos e individuales; reflexionaron sobre sus relaciones con las comunidades vecinas; analizaron si, con el nuevo canal de irrigación, iba a ser más ventajoso quedarse en la comunidad o si aún no se resolvía el problema de la migración temporal.

Desde 1980 el currículum había sido apenas esbozado, ya que eran los campesinos quienes lo desarrollaron y definieron a base de un intercambio de experiencias y conocimientos entre ellos y los pro motores. El conocimiento tecnológico, cultural, político y social de los campesinos formaba, entonces, la base del currículum.

Además, poco a poco se dejó de dar la mayor atención a los cursos formales de capacitación, dando más importancia a la capacitación que acompañaba la planificación, elaboración y ejecución de proyectos priorizados. Es así que proyectos tales como bañaderos comunales, canales de riego, postas veterinarias o parcelas demostrativas, se convirtieron en instancias óptimas para las acciones informales de capacitación. Es también ahí, donde se ha podido constatar la aplicación adecuada de nuevos conocimientos adquiridos. De igual modo, la organización de los núcleos con miras a una organización intercomunal poco a poco cobró más importancia que los cursos formales de capacitación, dando a esa actividad un carácter netamente educativo y concientizador.

Todo ello ha tenido sus implicaciones para la elaboración del material didáctico. Como ya mencionamos, en la primera fase, no contábamos con material de enseñanza ya preparado. En el transcurso de los años se elaboraron láminas, folletos y audiovisuales, a pedido de los mismos campesinos, tratando de expresar en éstos los problemas sociales, tecnológicos y económicos, de acuerdo al modo cómo los campesinos perciben estos problemas y aportando alternativas de solución acorde a las posibilidades de la economía campesina. Así, el material se convirtió en un material adecuado para la discusión (grup^{al}) y de apoyo al proceso continuo de enseñanza-aprendizaje en las comunidades campesinas.

Cabe señalar que el material didáctico más importante siempre ha sido la propia parcela, el propio ganado, y las propias vivencias culturales, sociales y políticas de los campesinos.

Los primeros folletos que se elaboraron en la primera fase tenían la desventaja de que trataban muy ampliamente un tema determinado, por ejemplo, un sólo folleto sobre todas las enfermedades parasitarias del ganado de la zona o un sólo folleto tratando todo lo referido a la agricultura andina, desde la preparación del te

rreno hasta la selección de semillas para cada cultivo. Estos folletos tenían más bien el carácter de un "libro escolar" (y por eso un costo elevado y un tiempo de preparación prolongado) en vez de un folleto simple y corto que tocara en breves palabras un tema específico. Otros folletos de esa primera etapa contenían un lenguaje demasiado complicado, poco explicativo y con pocos dibujos ilustrativos.

Debido a las críticas recibidas de los campesinos cambiamos sustancialmente la forma de elaboración de un folleto. No era necesario que el promotor hiciera un folleto acabado con todas las sugerencias del caso. Al contrario, el folleto fue considerado como un primer paso en la discusión entre el promotor y el campesino sobre un problema determinado. Después de haber discutido el folleto en las comunidades con los campesinos, los promotores hacían una versión mejorada, que, a su vez, servía como material de discusión. Esta mecánica dio oportunidad a que no sólo se discutiera el contenido, sino también la diagramación, el lenguaje utilizado y los dibujos.

Ya que muchos campesinos eran analfabetas, parecía ilógico preparar materiales didácticos escritos. Sin embargo, en el uso de los folletos se superó este problema formando pequeños grupos. En cada grupo había una persona que podía leer y éste a su vez, explicaba a los otros campesinos lo escrito.

Además, para ofrecer un material adecuado a los analfabetas empezamos a elaborar audio-visuales para apoyar las actividades educativas y de promoción.

Los audiovisuales tienen una historia parecida a la de los folletos. A fines de 1980, el Centro contaba con una regular cantidad de diapositivas de la zona de trabajo, tomadas en el transcurso del tiempo y que fueron utilizadas en los cursos de capacitación sin mayor estructuración. El primer intento que realizamos para dar estructura y secuencia a las diapositivas resultó en un audio visual sobre cultura popular. Este montaje fue recibido positivamente en la comunidad y sirvió para reflexionar y discutir con toda la comunidad sobre su propia cultura: organización comunal, expresiones musicales, artesanía, fiestas y costumbres. Sin em-

bargo, tenía también un carácter de distracción, en el sentido de que fue proyectado siempre para toda la comunidad, ya que no tocaba un tema o problema específico que se estaba tratando en un curso o cursillo de capacitación. Sin desconocer el efecto positivo que tenían estos encuentros de toda la comunidad, en que la gente se distraía y se alegraba con la proyección de un montaje sobre su propia realidad, sentimos la necesidad de contar con audiovisuales con fines educativos más directos, sobre todo para los analfabetas que asistían a los cursos de capacitación. De ahí que desarrollamos audiovisuales sobre temas específicos y de corta duración (10-15 minutos), como por ejemplo, cultivo del maíz, comercialización, bañadero comunal, la mujer campesina, etc. La forma de elaboración y uso de los audiovisuales era idéntica a la de los folletos, o sea que el promotor no entregó un audiovisual ya acabado, sino un primer intento, sujeto a cambios y sugerencias. Así, los campesinos podían criticar ciertas vistas, el texto que acompañaba las diapositivas o la alternativa de solución planteada. En base a estas críticas, los campesinos propusieron nuevas vistas y un texto mejorado, preferiblemente hablado por ellos mismos. De esta manera, la elaboración del audiovisual, como también la del folleto, iba a formar parte de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, los audiovisuales ofrecían otra posibilidad didáctica. Ya que el proceso de aprendizaje de un adulto analfabeta se basa sobre todo en explotar al máximo su capacidad de memoria, los audiovisuales servían de apoyo para desarrollar esta habilidad. Así, se podía proyectar las vistas sin texto, invitando a los campesinos a hacer el texto correspondiente o sólo a escuchar el texto, por ejemplo, los síntomas de una enfermedad determinada en la papa, e invitar a los campesinos a dibujar, o a mostrar en la parcela la papa enferma.

Como principales aciertos de la capacitación podemos decir que muchas comunidades aprendieron a hacer sus propios planes de desarrollo y a elaborar, planificar y ejecutar los diferentes proyectos. Puesto que esta preocupación por los proyectos de desarrollo competía a la organización comunal, se han observado muchos avances en este aspecto. Así por ejemplo, algunas comunidades

pidieron la asesoría de otra comunidad, puesto que ésta era conocida por su buena organización comunal y el cumplimiento de las tareas individuales y colectivas planificadas. El equipo promotor facilitó el intercambio entre las comunidades y asesoró a la comunidad solicitada en la manera de capacitar a las autoridades y demás comuneros para preparar estatutos y reglamentos de la comunidad.

Los propios campesinos se convirtieron en "educadores" para los demás campesinos y el equipo promotor actuó como asesor de los campesinos educadores. Esta asesoría implicaba, por supuesto, la capacitación de los nuevos "intelectuales orgánicos" para ejecutar sus funciones educativas.

Antes de que visualizáramos claramente la nueva forma de capacitación permanente, cometimos aún un error, muy conocido en los proyectos de educación popular. Durante cierto tiempo, creímos que la elaboración de material didáctico no convencional y el uso de nuevas técnicas de enseñanza-aprendizaje eran suficientes condiciones para poder hablar de educación popular, en el sentido analizado en el capítulo 2.

Pensamos que esta nueva opción metodológica era suficiente para expresar también nuestra opción ideológica; para cumplir, en la práctica, con el discurso teórico y con la finalidad del programa. En los encuentros de evaluación nos dimos cuenta de que el uso de técnicas y métodos no convencionales de capacitación puede darse en diferentes marcos ideológicos. El problema no eran estas nuevas técnicas, que en sí fueron evaluadas por los campesinos como una mejora sustancial en comparación con la capacitación de la primera fase. Sin embargo, mucho más importante era cómo relacionar la capacitación con la organización comunal e intercomunal. Los campesinos solicitaron, cada vez más, nuestra asesoría para planificar y priorizar acciones de desarrollo dentro de un marco organizativo de su propia comunidad campesina y de las diferentes comunidades de la zona, con las que empezaron a organizarse. En este trabajo de capacitación, no sólo a algunos líderes sino a toda la comunidad, no era crucial el tipo de métodos y técnicas que utilizáramos. En uno de los encuentros intercomuna-

les, un campesino dio un discurso sobre la importancia de la organización comunal e intercomunal. Aunque no utilizó ninguna técnica nueva para suscitar el interés y la reflexión de los participantes, el discurso tuvo un efecto muy profundo y duradero. Du-rante más de un año formó la base para todo tipo de reflexión en las comunidades y los diferentes encuentros. Este campesino, un dirigente de su comunidad, fue asesorado por los promotores para hacerse cargo de sus nuevas funciones en la dinamización de la organización intercomunal.

Cabe aclarar, que en esta segunda fase, no nos limitamos a asesorar a dirigentes campesinos como nuevos "intelectuales orgánicos" (véase en el capítulo 2, la discusión sobre este concepto grams-ciano). Igualmente importante era la capacitación a todos los miembros involucrados en la organización (inter) comunal. El proceso de organización no sólo significaba la capacitación de los dirigentes, sino también y sobre todo la capacitación de todos los comuneros para que fueran miembros activos y conscientes de su propia organización. El peligro al que apuntaba Gramsci, de que los nuevos líderes pudieran aislarse y alienarse de su propia organización (Gramsci, 1967: 81), fue un tema que siempre discutimos con todos los campesinos.²²

La capacitación, entonces, se convirtió en una tarea permanente y poco a poco dejamos los momentos formales de capacitación. Los cursillos sólo se dieron para temas muy específicos, que necesitaban ser tratados rápidamente y bajo formas educativas que, tal vez, hubieran sido consideradas como "bancarias" si se las evaluara aisladamente de las otras acciones.

Por otro lado, los avances logrados en las investigaciones significaron que la capacitación e investigación iban a formar parte de un sólo proceso para generar nuevos conocimientos.

Proceso de investigación.

Como consecuencia lógica del cambio que se produjo en 1980 en la forma y el contenido de la capacitación, también cambió la importancia que se había dado, hasta esa fecha, al trabajo de investi-gación.

En la primera fase del Centro, en la que desarrollamos los cursos de capacitación en Allpachaka, las investigaciones se han realizado con el sólo objetivo de tener conocimientos más claros de la problemática general de las comunidades campesinas de donde provenían los campesinos. Para los promotores del Centro era impor tante conocer, por ejemplo, la tenencia de tierra, el número y te nencias de ganado, la existencia y las posibles consecuencias de una diferenciación campesina al interior de la comunidad, etc., para poder trazar la labor interna. En esta etapa, sabíamos de antemano que la información obtenida era distorsionada ya que no hubo participación de la población en la investigación. Tampoco buscamos ni motivamos esa participación, ya que la población en aquel momento aún no sentía la necesidad de tal investigación y nosotros no podíamos justificar todavía por qué pensábamos que la investigación era útil e importante para ella. Lo que sí hici mos, fue devolver los resultados del estudio a través de folletos y audiovisuales para empezar una discusión con la comunidad sobre la visión de los profesionales de la realidad campesina y su pro blemática.

Las investigaciones socio-económicas que realizamos en la primera fase mantenían por lo general, las mismas características que una investigación académica tradicional. Por consiguiente, la metodología, proceso de instrumentación y objeto de estudio, eran conce bidos como elementos desintegrados de la práctica social concre ta, en que están involucrados el investigador y los grupos socia les con que se realizó la investigación. En este sentido, la in vestigación no formó parte integrante del proceso total. Su ca rácter era básicamente instrumental, externo y momentáneo, rela cionado sólo con los objetivos y metas que el investigador o pro motor había formulado para cumplir con su investigación.

A partir de 1980, llegamos a la conclusión de que las actividades de capacitación debieran tener un carácter permanente y no debe rían ser realizadas aisladamente de las otras actividades, como investigación de las necesidades básicas, ejecución de pequeños proyectos productivos e investigaciones socio-económicas o tecno lógicas. O sea, que todo lo que desarrolle el promotor en las co munitades campesinas tendrá un carácter integral y buscará la par

ticipación permanente de la población. Las experiencias mismas habían mostrado que actividades de capacitación o extensión no pueden ser desarrolladas aisladamente de las investigaciones. Por otro lado, estas investigaciones debían estar en íntima relación con las acciones educativas, tanto en sus objetivos e hipótesis, como en su metodología de trabajo.

Han sido los propios campesinos quienes han planteado la necesidad de que se realizaran algunas investigaciones sobre la realidad económica, social y tecnológica en que viven. Era necesario, entonces, plantear y diseñar nuevas técnicas de investigación social capaces de combinar adecuadamente el análisis teórico con la práctica de los grupos de base, los campesinos; objetivos que sólo podíamos lograr a través de la participación de éstos en todo el proceso de acción-reflexión. En otras palabras, buscamos cómo el campesino asume el doble carácter de sujeto y objeto de la investigación, en un proceso dialéctico de praxis social.

En este sentido, ya no nos contentábamos con la técnica de devolución de los resultados (Fals Borda, 1981 b), puesto que ésta aún no incorporaba a los campesinos en el trabajo de investigación. Sólo en la recolección de datos se les permitía participar en la investigación trazada por el promotor.

Tampoco pudimos aceptar la investigación temática (Freire, 1982; Bosco Pinto, 1976 b; Darcy de Oliveira y Darcy de Oliveira, 1982), para lograr que los campesinos llegaran a ser sujetos de la investigación. Aunque la investigación temática evita el riesgo de que el tema de la investigación y los resultados no sean funcionales a las necesidades e intereses de los campesinos, éstos aún siguen siendo "objeto" de la investigación. Además, la investigación temática considera la investigación como paso previo a la acción educativa, mientras que nosotros consideramos la capacitación e investigación como un sólo proceso.

En la primera fase, en el acercamiento a la comunidad, ya utilizamos técnicas como la observación y la intervención participantes. Sin embargo, en esta segunda fase, nos concentramos en desarrollar una investigación participativa que, en sus objetivos y métodos de trabajo se centraba, principalmente, en el "investigado."

Las primeras técnicas fueron desarrolladas para cumplir mejor con las investigaciones propuestas e iniciadas por nosotros y, por consiguiente, estaban centradas en el "investigador."

Nos dimos cuenta de que estas técnicas sólo tocaban un aspecto de la investigación: el investigador, y no tomaban en cuenta el otro actor de esa relación social: el investigado. Puesto que nosotros no sólo buscamos una mayor participación de los campesinos en nuestras investigaciones, sino más bien la forma en que no nosotros podíamos participar orgánicamente en el proceso de desarrollo y organización de ellos, los objetivos y métodos de trabajo de nuestras investigaciones estaban, en esta segunda fase, principalmente centrados en el "investigado."

Esto significaba, en primer lugar, una investigación hecha, no al margen de la comunidad, sino al interior de ella.

La investigación se convirtió así, en un proceso permanente de generación de conocimientos, en que el objeto de estudio, la metodología y la instrumentalización no eran concebidos como elementos desintegrados de la práctica social concreta en que estaban involucrados el investigador/promotor y los campesinos con que se realizó la investigación. El proceso de investigación era, entonces, a la vez, un proceso educativo, y estos procesos llegaron obligatoriamente a acciones concretas, ya que la acción era el resultado de la toma de conciencia de las posibilidades que tienen los campesinos para utilizar los nuevos conocimientos en su beneficio y de acuerdo a sus intereses.

Las inquietudes de los campesinos y la necesidad de desarrollar un trabajo de capacitación integral y adecuado para la realidad concreta de las comunidades campesinas han determinado, en gran medida, los temas de investigación como también la metodología.

En general, podemos decir que la gran mayoría de las investigaciones abarcaba temas relacionados con lo que podemos llamar tecnología andina, incluyendo la medicina casera.²³

Vimos claramente la necesidad de investigar la tecnología andina, no en un afán de romantizarla, sino dentro de la óptica de que la organización sistemática de la investigación tecnológica lleva a

respuestas creativas al problema agropecuario de las comunidades campesinas, respuestas en que se asimilan conocimientos existentes para generar nuevos conocimientos.

Así, en algunos cursos sobre sanidad animal y vegetal se discutió el problema de los remedios químicos, su alto costo para los campesinos, el uso inadecuado, etc. En estos cursos, tanto los profesionales como los campesinos, se dieron cuenta de que era inconveniente excluir ciegamente los remedios químicos y basarse solamente en los remedios caseros, así como también era inadecuado introducir ciegamente esos remedios y olvidarse de los remdios case ros aplicados durante siglos. Llegaron a la conclusión de que era necesario primero, sistematizar y analizar los conocimientos existentes sobre cómo combatir y prevenir ciertas enfermedades y plagas a base de hierbas y plantas existentes en la zona, para luego investigar la efectividad de los remedios caseros y sus equivalentes químicos.

En una de las comunidades se presentó un problema agudo, que afec tó la precaria situación económica de todos los comuneros. El problema era una enfermedad generalizada en los ovinos y de conse cuencia fatal, por lo que sólo un tratamiento colectivo podría te ner éxito. Los comuneros se dieron cuenta de que para poder combatir la enfermedad, era necesario conocer el número y la tenen cia de los diferentes tipos de ganado. Así, la asamblea comunal, la organización campesina, decidió llevar adelante una investiga ción para conocer la realidad económica, social y tecnológica. Debe aclararse que en varias oportunidades previas, los promoto res del Centro ya habían intercambiado ideas sobre la convenien cia de realizar una (auto) investigación. La asamblea comunal de cidió formar varias comisiones, de acuerdo a los temas a investi garse: censo humano, recursos naturales y geograffa, tenencia de tierra, tenencia de ganado, costumbres, medicina casera. Las comi siones de tenencia de tierra y de ganado estaban constituidas por autoridades y jóvenes. Los jóvenes participaron porque son ellos los que saben leer y escribir, y las autoridades, para ase gurar un buen censo, ya que a los jóvenes, siendo personas sin ma yor autoridad en la comunidad, no todas las familias les informa rían la verdad.

Asimismo, algunos ancianos integraron la comisión de costumbres, por conocer todavía costumbres que están desapareciendo. En la comisión de medicina casera, aparte de jóvenes que podían leer y escribir, manejar un microscopio y hacer cálculos un poco complicados la asamblea decidió que participaran mujeres campesinas porque son ellas las informantes más importantes sobre los remedios y tratamientos caseros que utiliza o que utilizaba la comunidad para la sanidad animal, vegetal y la salud humana. Una vez recopilados los datos, se procedió a la sistematización y análisis de los mismos.

Para dar un ejemplo del trabajo, los pasos a seguir de la comisión de medicina casera fueron los siguientes:

- Sistematización de las principales enfermedades ganaderas de la zona.
- Recolección de conocimientos existentes sobre hierbas y plantas medicinales adecuadas para tratar enfermedades ganaderas.
- Análisis de las causas de las enfermedades. Los profesionales, por su parte, argumentaron que la enfermedad en cuestión era consecuencia de la contaminación del agua, mientras los comuneros sostenían que es un castigo de *Wamani* (el Dios Cerro). Las dos explicaciones se tomaron en cuenta y a través de pruebas empíricas se demostró la respuesta adecuada.
- Análisis de los tratamientos caseros. Este análisis se realizó tanto en el mismo campo a través de pruebas empíricas (en la comunidad existía un "laboratorio de campo"), como en laboratorios reconocidos para definir los elementos activos de una planta o hierba (se nota que algunas técnicas complicadas y convencionales también forman parte de la investigación). Después de saber qué tratamiento sirve para combatir la enfermedad (devolución de los resultados a todos los comuneros), se analizó cuál de las alternativas era la más adecuada, económicamente hablando, partiendo de la ya analizada lógica de la economía campesina (véase el capítulo 4).

En todo este trabajo de investigación tanto los comuneros como los promotores tenían una tarea crítica y creativa, buscando qué

avances de la ciencia y la tecnología existentes pueden ser útiles, y generando nuevos conocimientos, al aceptar o rechazar conocimientos existentes. La experiencia mostró que no era la sencillez de las técnicas, la que determinó la investigación como participativa, sino porque el tema, los procedimientos y la instrumentalización eran determinados por los propios campesinos. Eran ellos, en un proceso de reflexión conjunta, quienes iban sistematizando sus experiencias y generando nuevas opciones, nuevas acciones, creando así, en un proceso continuo de educación e investigación, sus propios intelectuales, sus propios educadores e investigadores. Asimismo, vimos cómo el saber popular, los conocimientos empíricos, mitos y creencias, pudieron convertirse en conocimientos científicos, surgidos de la realidad política y económica de la comunidad y en función de éstas.

La investigación era participativa no sólo en el sentido de que la población participó en ella o de que la investigación estaba basada en el saber popular y en su realidad socio-económica, sino que llegó a ser una "investigación orgánica," en que la organización comunal tomó como suya la actividad investigativa. En todo el proceso se observó claramente que el papel de los profesionales se convirtió en el de asesoría y que era la comunidad la que se hizo cargo de la investigación, sin desestimar el rol importante de los profesionales. Al hacerse cargo de la investigación se estableció una relación entre la teoría y la práctica que llevó a una verdadera acción reflexionada por los comuneros.

En esta descripción del proceso se puede notar cómo la investigación ha cambiado en cuanto a su función en el conjunto de actividades y cómo ha cambiado la metodología misma de la investigación.

Al inicio, la investigación era todavía una actividad previa a la capacitación y estaba en manos de los promotores. Los campesinos podían participar en la recolección de datos y nosotros cumplimos con una norma ética: devolvimos a los campesinos los resultados de la investigación.

Al término de la segunda fase, la investigación era una actividad integrada en el conjunto de actividades, a manos de los campesinos.

nos. Es difícil, en esta fase distinguir entre capacitación, investigación y planificación de proyectos concretos. Todas las actividades se integraron en función de un objetivo concreto: el fortalecimiento de la organización campesina. Así, la práctica concreta de investigación y capacitación llegó a ser más congruente con el discurso teórico de la institución.

Consideramos más importante haber logrado menos discrepancia entre la teoría y la práctica que mantener forzosamente algunas normas y reglas tradicionales de investigación.

Al apuntar a esta nueva función de la investigación, entramos en la actual discusión académica sobre la validez de la investigación científica en programas participativos.²⁴

Puesto que para la investigación participativa el objetivo final es la organización campesina, aquella ya no puede contentarse en hacer participar a los campesinos en la investigación del profesional. La investigación participativa busca cómo cambiar los roles, cómo el investigador tradicional participa en el proceso organizativo de los campesinos. De allí, que el contenido y la metodología de la investigación cambia y este tipo de investigación participativa se deja evaluar difícilmente con los criterios tradicionales de investigación científica.

Equipo promotor.

En los procesos descritos de capacitación e investigación se ha podido notar cómo el rol del equipo promotor ha cambiado. Estos cambios no se han dado tan fácilmente como aparentan en los párrafos anteriores. No es nuestra intención analizar aquí factores negativos y positivos de índole administrativa, como por ejemplo, si los promotores deben o no hablar el idioma materno de los campesinos; si deben ser o no de extracción campesina o si deben vivir permanentemente en las comunidades. Lo que sí nos interesa es analizar algunos obstáculos, aciertos y errores de carácter metodológico y político.

Los promotores del Centro eran todos profesionales egresados de la Universidad, donde habían tenido una formación tradicional,

tanto en contenido y metodología de la enseñanza, como en cuanto al *currículum escondido* se refiere.²⁵ Los estudios superiores que habían seguido les abrían las puertas para una movilización individual en la vida social. El regreso a las comunidades para emprender un trabajo comprometido con los intereses y necesidades del campesinado, no era, de ninguna manera, una decisión fácil. Lo que obstaculizó al inicio era la decepción de que todo lo aprendido en la universidad no podía ser aplicado en las comunidades. Sobre todo para los agrónomos, no era fácil encontrar un equilibrio entre los conocimientos científicos aprendidos en la universidad y la realidad concreta de las comunidades. Había momentos en que querían desechar todo lo aprendido, así como también había momentos de desesperación cuando los campesinos no querían aceptar sus sugerencias. La permanente obligación que tenían los promotores de explicar el por qué de la no-aceptación de los campesinos o el por qué de la inutilidad de sus propios conocimientos, evitó análisis superficiales de limitaciones, avances, retrocesos, etc.

He aquí uno de los aciertos del Centro: dimos mucha importancia a crear oportunidades de reflexión para los promotores. El trabajo cotidiano en las comunidades era muy cargado para los promotores y en la mayoría de proyectos participativos, ellos se convertían en activistas, "corriendo detrás de sí mismos." Cuando se dio este problema en el Centro, decidimos, después de una reflexión conjunta, cambiar el trabajo diario del promotor, para que tuviera oportunidad de reflexionar sobre sus propias acciones, estableciendo un proceso permanente de auto-educación.

En general, los proyectos participativos de educación popular y organización campesina conocen al interior de la institución una división de trabajo entre investigadores y promotores.²⁶

Aparte de crear tensiones internas entre los supuestos "pensadores" y "hacedores" (o como ellos mismos se llaman: "dateros"), esta división es ilógica cuando la educación y la investigación buscan primero hacer participar a los campesinos en las actividades educativas y de investigación para luego convertirse en una educación e investigación orgánicas de las propias organizaciones

campesinas.

Al crear instancias de reflexión para los promotores, éstos tuvieron la oportunidad de desarrollar una "actitud investigadora," cuestionando permanentemente su trabajo educativo, de investigación y de promoción o sea cuestionando permanentemente su papel como promotores y su relación con el campesinado y la organización campesina.

Otra gran ventaja de no haber optado por una división interna de trabajo, era que los promotores no se convirtieron en "proyectistas." Por no tener tareas diferenciadas, los promotores no podían evaluar su propio trabajo en términos de la cantidad de proyectos que habían ejecutado, puesto que el trabajo de cada uno no terminaba con el proyecto, sino implicaba también educación, investigación y organización.

Cabe aclarar que sí se respetaba la profesión de cada uno de los promotores. Los agrónomos seguían siendo agrónomos, aprendiendo de los antropólogos y viceversa. Desde las distintas profesiones, cada uno tenía su aporte específico (en la introducción de este capítulo ya mencionamos cuáles eran las funciones específicas de los agrónomos y de los antropólogos).

Lo que no se hizo entonces era dividir el equipo entre investigadores y activistas (normalmente estos últimos son llamados "promotores").

La creación de esta instancia de reflexión y auto-educación no se hizo independientemente de los campesinos. Como ya apuntamos gracias a las evaluaciones conjuntas, los campesinos iban participando cada vez más en la definición de los objetivos específicos y las acciones concretas de la institución.

Las nuevas metodologías de capacitación y de investigación, los encuentros intercomunales y las evaluaciones hicieron que se creara también una instancia permanente de reflexión para los campesinos, en la que desarrollaron también una "actitud investigadora."²⁷

En la descripción y sistematización de nuestras actividades no hemos entrado a explicar cómo organizamos los encuentros de evalua-

ción o los encuentros intercomunales. Pensamos que estos procesos no pueden ser captados en manuales e instrucciones, puesto que la situación económica, cultural y política de los diferentes grupos beneficiarios exige, para cada programa, una adaptación creativa en la organización de actividades. Además, para poder llegar a conclusiones generalizables sobre programas participativos de educación popular, es necesario abstraerse de descripciones, instructivos o manuales para "modelos ideales." Más importante es esclarecer los factores externos e internos, así como también los principios ideológicos y metodológicos que subyacen en las instrucciones y modelos. En este sentido, los proyectos de participación popular de la FAO y el programa del Centro de Capacitación Campesino muestran acertadamente la importancia de crear una "actitud investigadora" en los promotores y campesinos, a través de las evaluaciones conjuntas y de una nueva metodología de investigación participativa. Es de importancia que ambas experiencias puedan diferenciarse en la organización interna de sus acciones, debidas principalmente a las diferentes circunstancias culturales, económicas y políticas en que las desarrollaron.

La actitud investigadora de los promotores y de los campesinos ha sido un factor importantísimo por el cual se pudo plantear la viabilidad política de la organización intercomunal, como también en entender el nuevo rol del promotor: un intelectual asimilado por la organización popular, que asesora este proceso organizativo y apoya el surgimiento de nuevos intelectuales orgánicos (véase el capítulo 2, apartado 2.4.2 sobre la definición de un intelectual orgánico).

Antes de llegar a esta nueva relación entre el promotor y la organización campesina, se cometieron dos errores metodológicos bastante importantes.

En primer lugar hubo un momento en que los promotores empezaron a actuar como líderes de la comunidad.²⁸ Una vez superado el choque psicológico de un profesional con título universitario que regresa a la comunidad, y una vez entendido el compromiso político que podían mostrar activamente en la comunidad, algunos promotores se entusiasmaron tanto que se convirtieron en dirigentes acti

vos de las comunidades donde trabajaban. Esto sucedió principalmente en aquellas comunidades donde la organización comunal mostraba momentos de debilidad.

Para poder superar este error influyeron dos factores:

- las comunidades mejor organizadas mostraron a las otras la importancia de que los campesinos cuenten con sus propios dirigentes y con una fuerte organización propia;
- las reflexiones de los promotores sobre su propio activismo ayudaron a concluir que políticamente se trataba de que la organización campesina creara sus propios dirigentes, sus propios intelectuales orgánicos. A lo largo, la actuación de personas externas como dirigentes iba a resultar en un nuevo paternalismo y una nueva dependencia, impidiendo el surgimiento y la consolidación de la propia organización campesina, con sus dirigentes e intelectuales orgánicos.

Llegamos a la conclusión de que la única forma viable para que la intervención del Centro dejara algún efecto positivo, después de que se retirara, era a través del fortalecimiento de la organización campesina existente. Para ello, el promotor no podía actuar como dirigente de la comunidad y tampoco podía impulsar o dirigir nuevas organizaciones, como por ejemplo, empresas o cooperativas, existiendo una base endógena de organización, con sus propias autoridades y dirigentes.

Aunque podíamos encontrar puntos débiles y criticables en la organización existente, nuestro principio era de encontrar y entender los aspectos positivos y rescatables de ella.

En la práctica misma encontramos, efectivamente, la potencialidad de la organización comunal, lo que, a su vez, fue confirmado al revisar la bibliografía sobre la economía campesina y los movimientos campesinos (véase el capítulo 4).

El segundo error está relacionado con lo anterior; en cierto sentido es su antítesis. Algunos promotores empezaron a sobreestimar la organización comunal y consideraron cualquier opinión o decisión de los campesinos como correctas. Por haber insistido, demasiado en la necesidad de rescatar lo positivo de la organiza-

ción comunal y de los conocimientos acumulados de los campesinos, algunos promotores empezaron a ejecutar una suerte de "basismo": "los campesinos siempre tienen la razón y nosotros, personas extrañas, debemos hacer exactamente lo que ellos dicen y quieren."

Esta posición no sólo resultó en un retroceso en cuanto al trabajo de superación de la organización comunal para llegar, en base a ella, a una organización intercomunal, sino que causó también un problema organizativo institucional. Dado que el promotor sólo podía trabajar en función de lo que los campesinos le encargaban, impedía cualquier planificación del trabajo para el conjunto de la institución.

Este "basismo" fue criticado por los propios campesinos. Por el hecho de haber dado oportunidad a los campesinos de "hacerles escuchar su voz" desde el inicio, estimulamos que no aceptaran acríticamente cualquier sugerencia del promotor. En la primera fase, los campesinos, no acostumbrados a que un profesional tome en serio sus opiniones e ideas, aceptaban cualquier sugerencia y no criticaban ninguna intervención nuestra.

Aparte de haber empezado, desde el inicio con evaluaciones conjuntas, uno de los aciertos de la primera fase fue que no evaluamos nuestras acciones como correctas por el simple hecho de que no encontramos ninguna oposición o crítica.

Sabíamos que la falta de oposición al programa podía significar una aceptación del mismo, pero también una resistencia pasiva, con que los campesinos podrían oponerse exitosamente al programa "participativo." De ahí, que consideramos las evaluaciones conjuntas como un proceso de capacitación, en el que los campesinos aprendieron a "hacer escuchar su voz," a revisar críticamente nuestras acciones.

El resultado de este proceso fue que los campesinos, en la segunda fase, no aceptaron el "basismo" de algunos promotores, y exigieron que éstos les ayudaran y asesoraran en sus planes y priorizaciones, investigaciones y en la planificación de los pequeños proyectos a ejecutarse. Cuando en las capacitaciones, los promotores insistían en el uso de hierbas y plantas para combatir enfermedades del ganado o plagas en los cultivos, los campesinos ex

presaron que era necesario, antes de promover el uso de remedios caseros, investigar la efectividad de éstos. Para ello, los campesinos exigían la asesoría de los promotores en la conducción de la investigación.

Antes de pasar a la tercera fase queremos apuntar un error institucional que tiene que ver con la relación entre un proyecto de educación popular y el partido político. Los promotores del Centro de Capacitación Campesina eran todos profesionales comprometidos con la situación y los intereses de los campesinos. Siempre tomamos en cuenta que ésto implicaba para la mayoría de ellos una militancia en algún partido político. Sin embargo, desde el primer momento especificamos que el Centro, a pesar de tener una finalidad política, no podía ser confundido con un partido. Como mostramos en el capítulo 2, en América Latina existe una relación tensa entre los educadores populares y los militantes partidarios. Esta tensión se dio también en el Centro, en cada uno de los profesionales involucrados. Los promotores, cada uno con su historia personal de militancia partidaria, sólo veían en el trabajo partidario un trabajo político y consideraron el trabajo en el Centro como un trabajo educativo útil pero necesariamente apolítico. Por haber aclarado desde el inicio, que el Centro era una institución universitaria y no partidaria, nadie intentó condicionar el Centro a los fines políticos de los diferentes partidos, y tampoco se intentó hacer del Centro una dependencia de algún partido político. Cada uno de los miembros del Centro entendió y aceptó la función específica de éste, siendo una institución universitaria. Los campesinos fueron los primeros en decir explícitamente a los integrantes del Centro que no permitían trabajo político partidario en sus comunidades.²⁹

Aunque se logró una cohesión de opiniones sobre la función educativa y no partidaria del Centro, ésto a su vez influyó en que se demorara la visualización de la finalidad política del trabajo educativo. Los promotores, tan acostumbrados a que el único trabajo político es el trabajo partidario, tenían problemas para descubrir el potencial político de la organización campesina. Como hemos mostrado en el capítulo 6, la región de Ayacucho no tiene una historia de lucha campesina, ni tampoco ha conocido una fuer-

te presencia de partidos o sindicatos, capaces de dirigir esta lu
cha.

Por otro lado, por no haber evitado tampoco discusiones con los promotores sobre la dimensión política de la acción educativa y la dimensión educativa de la acción política, se logró dar dimensión al potencial político de la organización comunal e intercomunal. En la propia acción de campesinos y promotores se vislumbró el rol que puede cumplir esta organización endógena en el cambio de estructuras de poder existentes.

En la segunda fase pudimos, entonces, superar el carácter restringido de participación y organización, por lo que era posible cambiar un proyecto tradicional, de índole integracionista, en un programa participativo que apuntara a la organización política de los campesinos (en un sentido más amplio que la organización partidaria). De ahí, que en esta segunda fase pudiéramos hacer menos incongruente nuestra práctica concreta de educación y promoción con el discurso teórico e ideológico con que expresamos la finalidad y el objetivo a largo plazo de la institución.

7.5 Tercera fase: asesoría de la organización campesina.

7.5.1 Actividades desarrolladas.

En toda la tercera fase, que iniciamos en el transcurso de 1981, mantuvimos el mismo equipo de promotores que en el año anterior (nueve agrónomos, cinco antropólogos y un periodista). El eje central del trabajo era la asesoría a la organización comunal e intercomunal en los tres núcleos: Qacher Potrero, Llusita y Carampa. Al inicio de 1982 se amplió el trabajo del Centro con la formalización de un cuarto núcleo en la comunidad de Sarhua. Después de haber iniciado en la segunda fase, la organización de las comunidades en los núcleos de organización intercomunal, en esta fase buscamos cómo definir nuestro futuro rol como asesores. Nuestra perspectiva era que la organización intercomunal asumiera el programa como suyo y que el Centro quedara como asesor de la organización intercomunal. Esta última formularía el contenido del programa y el momento, el lugar y los aspectos en que el Cen-

tro tendría que ofrecer asesoría.

Un factor que influyó en el desarrollo de las actividades en esta fase fue la lucha armada de Sendero Luminoso. Este grupo, al inicio de su acción armada operó sobre todo en las provincias de Cangallo y Víctor Fajardo además de la misma ciudad de Ayacucho.

Aunque la actividad armada de Sendero Luminoso frustró parcialmente el desarrollo normal de las actividades del Centro, también reforzó la cohesión interna del equipo promotor. A pesar de la amenaza de Sendero Luminoso que no quería ningún trabajo de promo-ción rural independiente del suyo, pudimos garantizar la continuidad del trabajo, porque las comunidades campesinas organizadas intercomunualmente asumieron la responsabilidad de desarrollo del programa. Al Centro le quedaba el rol de asesor tal como se ha**bía** previsto.

La continuidad del trabajo dependía de la capacidad organizativa de la comunidad y de la organización intercomunal, porque en la medida en que se complicaba la situación política en la zona, en el transcurso de 1982, los promotores ya no vivían en las comunidades. Cada vez que los comuneros requerían de nuestra asesoría ellos nos la solicitaban. Aún así la ejecución de proyectos con-cretos, la investigación y la capacitación continuaron.

Una actividad que bajo estas circunstancias difíciles nos ayudó a lograr una comunicación permanente con las comunidades fue el programa radial "Allpanchik," que emitía el Centro en quechua todos los días, desde el inicio de 1981. Este programa reforzaba el trabajo de promoción de los promotores en los núcleos, atendía problemas concretos de las comunidades en todo el departamento y servía para difundir las experiencias adquiridas por el Centro en una zona más amplia. Después de haber sondeado la audiencia me-diante una encuesta en veinte comunidades, consideramos que el programa tenía que buscar modalidades que permitieran una mayor participación de los comuneros. La encuesta reflejó una audien-cia en una zona amplia, lo que probó su aceptación. Las frecuen-tes visitas de comuneros de toda la región a la emisora permitían una participación más directa en el programa radial. Se hacían entrevistas con los comuneros que pasaban por la radio y se comen

taba la organización campesina. El periodista a cargo del programa recorría la zona e hizo un primer intento para formar reporteros comunales.³⁰

A continuación damos una breve descripción de las actividades realizadas en los núcleos y algunas experiencias en la organización intercomunal.

Núcleo Llusita.

La organización intercomunal en el núcleo de Llusita tuvo que superar al principio una experiencia anterior de "organización intercomunal" que provocó una resistencia inicial. Varios años antes de empezar las actividades del Centro en 1977, un miembro de la comunidad de Huancaraylla había promovido una "organización intercomunal" entre Huancaraylla, Llusita y Circamarca. Este comunero, que era un profesional que vivía en el extranjero, venía con dinero para ayudar a su comunidad de origen. Con este dinero financió varios proyectos concretos de carácter intercomunal. Sin embargo no había un trabajo organizativo que acompañara el financiamiento. Se creó una instancia intercomunal al lado de la organización comunal existente. Esto generó un conjunto de contradicciones en las comunidades entre las autoridades comunales y los miembros del "comité intercomunal." En la comunidad de Huancaraylla ésto contribuyó a la gradual desorganización de la comunidad. Cuando iniciamos nuestras labores allí, en 1979, ya no había asambleas comunales y la autoridad comunal no se respetaba. Este vacío fue llenado por los maestros de la escuela local que así consiguieron cierto poder en la comunidad.

Una de las acciones que permitieron recobrar el interés en la organización intercomunal fue sobre todo, la construcción del bañadero intercomunal. Alrededor de esta actividad varias personas movilizaron la organización. Uno de los líderes campesinos había tenido una larga experiencia de trabajo sindical. Tanto a nivel del núcleo, como también en los encuentros de todas las comunidades con las que trabajamos, él explicaba la importancia de la organización campesina y cómo la organización intercomunal era un paso para lograr este objetivo. Era, en términos de Gramsci, un

"intelectual orgánico." En otra comunidad había una mujer campesina que cumplía un rol central en la organización intercomunal. La campesina que era viuda, y que por esta razón tenía derechos y obligaciones como comunera, era respetada en su comunidad como líder.

Por la frecuente migración temporal de los hombres en esa comunidad ella era consultada sobre la organización comunal. En este caso su participación frecuente en actividades del Centro reforzó su rol de dirigente.

Sin embargo, no sólo el hecho de que el núcleo contara con algunos dirigentes facilitó la nueva organización intercomunal. Lo que fue evaluado por los comuneros como un planteamiento acertado era el respeto a cada organización comunal. Así, la organización intercomunal no resultó ser una nueva organización, independiente de la organización comunal existente. No llegamos con la idea de que la organización comunal no servía, sino más bien que tenía suficiente potencialidad para ser la base de una organización más amplia que aglutinara varias organizaciones comunales. El respeto a la organización propia de las comunidades y el trabajo de fortalecer dicha organización, fueron los que generaron una evaluación positiva de los comuneros.

En el núcleo se realizaron un conjunto de acciones de capacitación en esta fase, todas relacionadas con proyectos concretos. La dinámica de la tercera fase se acentuó sobre todo en la planificación y la ejecución de una posta veterinaria intercomunal. Debido a que este proyecto fue realizado en los tres núcleos y a que combinaba todos los aspectos de las actividades a desarrollar en la tercera fase, analizamos esta experiencia más adelante.

Núcleo Carampa.

En este núcleo se logró una integración total de las actividades educativas y de promoción. No programamos ningún cursillo de capacitación y el equipo promotor solamente realizó acciones educativas en relación con actividades promocionales.

El bañadero ya estaba en pleno uso en Carampa. Después de dos

prácticas con asistencia de los promotores, la comunidad se responsabilizó del cumplimiento de los respectivos baños de ganado de la comunidad. Asimismo, tomó a su cargo la contabilidad y demás aspectos financieros.

El bañadero, que no fue ideado como un bañadero intercomunal, generó, sin ninguna intervención de los promotores, relaciones con otras comunidades que no estaban incluidas en el núcleo. Los comuneros de Huamanquiquia habían solicitado a los comuneros de Carampa poder usar el bañadero y ser incluidos en el núcleo para participar en el programa que se desarrollaba en ese núcleo. En toda esta relación no participaron los promotores.

En la consolidación de la organización intercomunal en el núcleo de Carampa jugaron un papel importante los maestros de la escuela de Carampa y la fuerza de la organización comunal de Huambo.

Contrariamente al caso del núcleo de Llusita, en Carampa tres de los cinco maestros de la escuela eran comuneros. Esto les dio mucha credibilidad ante el resto de comuneros pues cada uno de los maestros-comuneros era también campesino, identificado e integrado en la comunidad.

La comunidad de Huambo tenía una organización interna muy fuerte y los comuneros se habían resistido a participar en varios proyectos de promoción rural en el pasado porque decían que siempre se les hacían promesas que nunca se cumplían. Después de haber observado el programa del Centro en los primeros años, decidieron participar. La fuerza organizativa de la comunidad hacía que todas las acciones intercomunales fueran ampliamente discutidas en la asamblea comunal.

A raíz de la idea de implementación de una posta veterinaria intercomunal³¹ se gestó una dinámica de intercambio y de reuniones intercomunales que vitalizó la organización intercomunal como una instancia coordinadora supeditada a la organización comunal.

Núcleo Qacher Potrero.

El caso del núcleo de Qacher Potrero era diferente a los anteriores, pues se trató de un conjunto de barrios (caseríos) que perte

necían a una sola comunidad: Quispillaqta. Dado el tamaño de la comunidad y las marcadas diferencias ecológicas entre los barrios de altura y la comunidad madre, organizamos el trabajo en esta comunidad bajo la modalidad de un núcleo de varios barrios, con el objetivo central de apoyar a la organización comunal.

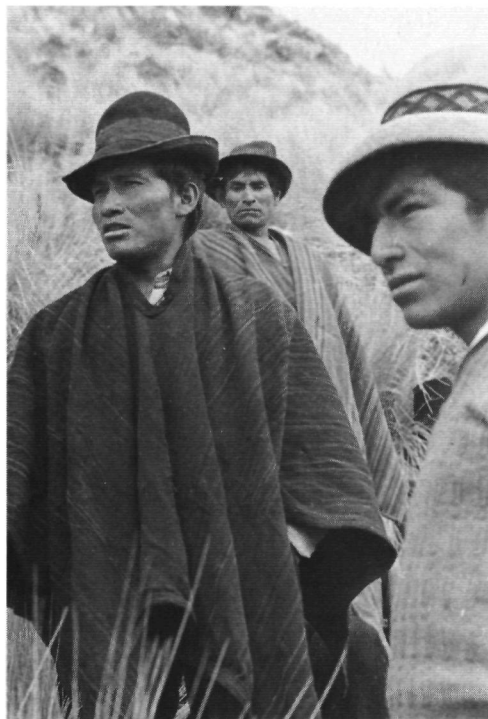
En la comunidad organizamos las actividades de capacitación como un trabajo casual cotidiano en relación a diferentes proyectos de desarrollo en marcha.

Como proyectos concretos que fueron concluidos en el núcleo, mencionamos entre otros, la conclusión del canal de irrigación de Qacher Potrero, un bañadero en Punkupata y una quesería comunal en Yuraq Cruz.

Ya que este núcleo fue constituido prácticamente sin ingerencia nuestra, queremos anotar algunas de las modalidades que utilizaron los campesinos para fortalecer su organización comunal:

- Los campesinos dieron mucha importancia a las conversaciones y críticas informales en las horas de descanso del trabajo comunal, en reuniones de grupo y a través de la organización y ejecución de trabajos de beneficio colectivo. En las asambleas comunales los campesinos analizaron más profundamente la situación actual, para lo cual invitaron siempre a los promotores del Centro.
- Una vez iniciados los trabajos comunales, la participación de los campesinos era a fuerza y rigor (sistema de organización y sanción tradicional de la comunidad), donde cada inasistencia a las jornadas de trabajo significaba críticas y sanciones drásticas.
- Qacher Potrero sirvió como ejemplo de efectiva organización para los barrios menos organizados. Los comuneros de Qacher Potrero explicaron en reuniones de la asamblea comunal en los otros barrios de qué manera se habían organizado para la construcción del canal de irrigación y cómo habían superado problemas organizativos.

También en el caso de este núcleo había algunos dirigentes campesinos con una influencia destacada en la comunidad en su conjunto.



Proyectos de promoción rural apoyan a la organización comunal.

to. Dos campesinos de Qacher Potrero, que habían cumplido funciones de autoridad comunal en la comunidad madre de Quispillaqta, permanentemente fueron consultados por la comunidad en su conjunto y por los diferentes barrios. Su capacidad de liderazgo se desarrolló en el marco de las actividades del programa. Sin embargo, siempre insistimos en que no se trataba solamente de formar o apoyar a los líderes campesinos, sino también de fortalecer y asesorar al conjunto de campesinos organizados en su organización comunal.

En reiteradas oportunidades las comunidades de estos tres núcleos (Llusita, Carampa y Qacher Potrero) habían manifestado su deseo a tener acceso a medicamentos veterinarios para una mejor sanidad animal. Pero en discusiones al respecto (en evaluaciones y encuentros intercomunales) resaltaba que sólo organizándose intercomunamente podría llegarse a alternativas de solución.

Manifestamos estar dispuestos a servir de intermediarios en el financiamiento para los servicios veterinarios, con tal que las comunidades hicieran un inventario del número y tipo de animales, y una propuesta de organización administrativa y financiera de los servicios. Además les pedimos que establecieran la responsabilidad comunal e intercomunal para la continuidad de los servicios. En los tres núcleos intercomunales donde asesoramos, la formulación del proyecto llegó a propuestas que eran diferentes en las modalidades de organización y de ejecución.

Además en cada núcleo se habían combinado las actividades de educación, de investigación y de promoción rural, aparte de haber incorporado a las mujeres campesinas en la estructura organizativa, dándoles responsabilidad en la ejecución y futura marcha de la posta. En cada núcleo había niveles de responsabilidad a nivel de cada comunidad individual, así como también a nivel del núcleo en su conjunto.

Debido a que las mujeres campesinas se ocupan de la producción ganadera en forma casi exclusiva en el pastoreo, también han desarrollado una capacidad elevada de reconocer los diferentes síntomas de problemas sanitarios. Su participación en la ejecución de la posta veterinaria ya no necesitaba de mucha motivación y anima

ción de nuestra parte, vista la cada vez mayor participación de ellas en las actividades del Centro. La posta veterinaria fue ideada como un proyecto de sanidad animal preventiva. De acuerdo a las enfermedades más comunes en los diferentes animales de cada núcleo (el tipo e incidencia de enfermedades era diferente en cada núcleo), se había hecho un calendario de vacunación y dosificación. La posta proveía los productos químicos necesarios para la campaña, de acuerdo al número de animales. Esto fue establecido por cada comunidad, por la autoridad comunal o por una comisión especial, y consolidado a nivel de la organización intercomunal. Para cada enfermedad se apuntaban además los remedios tradicionales que se conocían y si se los aplicaba o no.

Núcleo Sarhua.

En el transcurso de 1981 iniciamos la atención a algunos problemas específicos en la comunidad de Sarhua. Esta comunidad y algunas otras ya habían pedido en varias oportunidades participar en el programa del Centro, aunque sabían que no disponíamos de grandes fondos para inversiones en proyectos concretos.

Se constituyó en la zona un nuevo núcleo de trabajo, principalmente para asesorar el propio trabajo de las comunidades y las organizaciones comunales.

Las comunidades constituyentes del núcleo eran: Sarhua, Chuquihuarcaya, Auquilla y Aparo.

Aunque era un nuevo núcleo donde no habíamos vivido todo el proceso que experimentamos en los otros núcleos, las experiencias acumuladas por el trabajo en los años anteriores, fueron las que hicieron que en este nuevo núcleo el proceso inicial de trabajo llegara a establecer rápidamente una relación estrecha entre el Centro y las diferentes comunidades. Considerando, además, que la fecha en que el Centro inició formalmente su trabajo, coincidió con el momento en que los problemas políticos de Ayacucho se agudizaron en forma acelerada, podemos decir que el trabajo que se llegó a realizar en este núcleo, mostró claramente que la metodología y la política institucional del Centro tenían suficientes aciertos para aplicarlas y repetirlas en una nueva zona.

No se pudo trabajar todavía en la organización intercomunal pues ella requería, un tiempo mayor y más trabajo concreto. Sin embargo, se terminó con la construcción de un bañadero en Chuquihuarcaya, que beneficiaba intercomunamente a los comuneros de Chuquihuarcayaya y Aparo. Los comuneros tampoco descartaron la posibilidad de que la comunidad de Auquilla pudiera usar el bañadero, aunque existían varios conflictos históricos entre esta comunidad y Chuquihuarcayaya.

El trabajo de mayor complejidad que se realizó en el núcleo fue la asesoría a la Empresa Comunal de Artes de Sarhua. A principios de 1981, un grupo de comuneros de la comunidad de Sarhua, solicitó al Centro el apoyo técnico en la conducción de la empresa. Como ésta se encontraba en un caos económico, administrativo, contable y organizativo, la comunidad solicitó posteriormente la asesoría para su reorganización.

La empresa fue fundada con fines comunales, pero rápidamente perdió su articulación con la comunidad y se convirtió en una entidad de corte particular, en la que la administración y el control de fondos ya no estaban a manos de la organización comunal sino a manos de personas particulares (algunos comuneros que buscaban su beneficio personal).

El Centro hizo un análisis de la marcha de la empresa y llegó a la conclusión de que el error consistía en no haber tomado en cuenta los mecanismos existentes de organización y control comunales. En vez de incorporar la empresa a la vida comunal, se estableció una entidad extraña con su propia organización y mecanismo de control. Es así que la empresa iba a correr la misma suerte de fracaso que otros intentos de empresas comunales establecidos en la zona.³² La alternativa propuesta fue discutida en varias reuniones y encuentros con los comuneros de Sarhua. En estas reuniones tanto los promotores como algunos comuneros enfatizaron que se tenía que asegurar el carácter comunal de la empresa. Para lograr este fin, era necesario buscar la alternativa en la organización existente de la producción, dando a la empresa la tarea comunal de proveer la materia prima, así como también la de comercializar el producto acabado. Esta alternativa, que analizala

mos más detalladamente fue aprobada por la comunidad en asamblea comunal, la misma que solicitó la asesoría del Centro en la puesta en marcha de la "nueva empresa."

La amenaza de Sendero Luminoso que se convirtió a fines de 1982, en una amenaza directa a personas del Centro y de las comunidades con las que trabajábamos, provocó temporalmente, la desarticulación al interior de la institución y entre las distintas comunidades.

7.5.2 Análisis de los principales cambios metodológicos.

Debido a la metodología desarrollada en la fase anterior, resulta difícil en esta tercera fase analizar las diferentes actividades en forma separada. Era cada vez menos posible distinguir entre las actividades de capacitación o de investigación y las actividades promocionales relacionadas a proyectos concretos. En esta tercera fase ya había una integración total de las acciones educativas, de investigación y de promoción; todas éstas giraban alrededor de la actividad central: la organización campesina. Asimismo, la planificación, organización, ejecución y evaluación de las actividades ya no dependían del Centro, sino que cada vez más eran las propias comunidades las que se responsabilizaban de ello. Al interior de la institución, esto significaba una mayor delegación de responsabilidades a los equipos promotores, pues eran ellos, los asesores directos de las comunidades. En esta situación el contexto institucional -la universidad- iba oponiéndose a la lógica del trabajo. En la universidad existía la tendencia, por razones administrativas y burocráticas, de querer tener un grado de control mayor sobre el Centro, puesto que el presupuesto se había incrementado considerablemente. Aunque contamos con el apoyo personal de las autoridades universitarias, consideramos esta ventaja demasiado incidental y personalista, por lo que buscamos una solución más duradera y estructural al plantear el *status* para-universitario del Centro. A la vez que esta situación garantizaba la autonomía del Centro, de manera que las comunidades pudieran hacerse cargo de la ejecución del programa, la universidad ofreció también una protección institucional, neces-

ria en una situación política adversa a actividades de educación popular y organización campesina.

Por otro lado, el obstáculo inicial que produjo la institución donante, fue superado con la nueva política financiera, contando con varias instituciones financieras. Estas instituciones apoyaron partes del programa del Centro, por lo que ya no era necesario precisar ante ellas qué tipo de proyectos concretos iban a financiar, cuándo y dónde.

La finalidad de nuestro programa -fortalecer y asesorar la organización campesina- no permite apreciar situaciones finales logradas por el Centro. Siendo esta finalidad, una finalidad fundamentalmente política, nos corresponde, en este apartado, precisar los obstáculos y facilitadores políticos que hemos encontrado. Podemos ver una lógica en los cambios experimentados y los factores que han influido en éstos, de acuerdo con el mismo proceso vivido. En la primera fase, tratamos principalmente los cambios de carácter administrativo y organizativo institucional. En la segunda fase han habido considerables avances metodológicos, en el sentido de que nuestra práctica era cada vez más congruente con nuestros planteamientos teóricos sobre la educación popular.

Puesto que una metodología educativa, de investigación o de promoción no puede ser aplicada independientemente de la ideología que subyace en ella, no es de sorprender que en esta tercera fase hayamos encontrado, principalmente, factores políticos que obstaculizaron o facilitaron el proceso de organización campesina.

Un factor específico que influyó en una acelerada necesidad de especificar los fines políticos del programa, fue la presencia cada vez mayor de Sendero Luminoso y de las fuerzas policiales y militares en la zona de trabajo.

Para el análisis de esta tercera fase nos basamos en dos casos específicos:³³ la asesoría a la empresa comunal de Sarhua y las postas veterinarias, implementadas en los otros tres núcleos. La primera experiencia, muestra cómo asumimos nuestro papel de asesores y la segunda, hace ver cómo las comunidades organizadas intercomunalmente asumieron la plena responsabilidad del proyecto.

La empresa comunal.

En la primera fase describimos y analizamos una experiencia en la promoción de un "proyecto comunal" de crianza de cuyes. Apuntamos que el fracaso del proyecto se originó en la equivocada comprensión nuestra de las actividades colectivas de los campesinos y del funcionamiento de control comunal a través de la organización de la comunidad.

La experiencia de la Empresa Comunal de Artes de Sarhua comienza a partir de una consulta que realizamos para una institución donante que había financiado, desde 1979, la empresa mencionada.

Un comunero de mucha iniciativa había gestionado el proyecto ante la agencia a través de algunos profesionales en Lima. La artesanía de Sarhua, tablas de madera pintadas expresando fiestas y costumbres comunales, era poco conocida.

Las pocas tiendas que vendían las tablas en la capital, las conseguían de algunos comuneros migrantes que las hacían en Lima. Los precios eran bastante elevados pues las tiendas calculaban utilidades elevadas.

La agencia financiera, que tenía como principio de trabajo el financiamiento directo a los grupos beneficiarios, no trabajó con promotores en la comunidad. Ella se basó en profesionales de Lima y en la idea muy difundida en aquel entonces de que la promoción de empresas comunales apoyaba los niveles de producción y la mejor organización de la comunidad.

En el cuarto capítulo ya hemos argumentado que si bien existe una organización colectiva en la comunidad campesina esto no puede confundirse con que cada actividad económica pueda ser colectiva. Más bien, la organización económica gira alrededor de la unidad doméstica familiar. Existe una dialéctica entre lo individual familiar y lo colectivo en la comunidad campesina. Además hemos señalado que la economía campesina se caracteriza por el bajo grado de especialización de las tareas. A nivel de la unidad doméstica se organizan las actividades de acuerdo al calendario agrícola y pecuario y en la comunidad podrán existir algunos campesinos con pocos medios de producción que se dedican algún tiempo más a algu

nas actividades "especializadas." La mayor parte de los campesinos en Sarhua se dedican en el período de baja actividad agrícola y pecuaria a tareas artesanales en la comunidad o en las ciudades. En este último caso se dedican a las labores más diversas y no corresponde la denominación "actividad artesanal." En la comunidad hay algunos comuneros "especialistas en tablas," otros que son "especialistas en ponchos" y otros que hacen bayetas. En la producción artesanal la familia campesina entera cumple diversas funciones y no sólo uno de sus miembros. Podemos decir entonces, que la actividad artesanal no es una actividad permanente (sólo durante unos meses al año se produce artesanía) y tampoco es una actividad especializada, en la que la producción artesanal en forma colectiva ofrezca ventajas de escala.

La ausencia de una organización comunal, problema que se enfrentó en la experiencia de la producción de cuyes, no se tenía en el caso de la comunidad de Sarhua. Al contrario. Sarhua era una comunidad bien organizada, con autoridades comunales y líderes campesinos que eran respetados por todos los comuneros. Aunque todas las comunidades de la zona podían contar con una fuerte organización comunal, había comunidades, como las de Sarhua o Qacher Potrero que se caracterizaban por una muy fuerte organización comunal.

Pero el comunero que vivía en Lima y que había tomado la iniciativa de gestionar el proyecto, lo había hecho sin conocimiento ni consentimiento de la comunidad. La puesta en marcha del proyecto fue hecha prácticamente por encima de la organización comunal. Sólo las fiestas, que acompañaban el proyecto en la inauguración y en alguna visita de "evaluación" de la agencia financiera, eran recordadas por la comunidad.

Así, el proyecto perdió su primer objetivo: ser un proyecto comunal, pues no había control ni gestión ni administración comunales.

Si esto se hubiera podido corregir en un proceso de capacitación y de reflexión, quedaría como problema fundamental la idea de la producción artesanal en forma colectiva.

Nuestra entrada en la comunidad de Sarhua fue diferente de la de

las otras comunidades donde se había iniciado el trabajo en la primera fase. Algunos comuneros conocían el Centro porque habían participado en algunos cursos de capacitación en la primera fase. Así, cuando la agencia financiera decidió poner en orden la empresa comunal en 1981, fue la comunidad la que solicitó que esto fuera hecho por el Centro. Hasta ese momento no había ninguna relación entre el Centro y la agencia financiera.

Comenzamos, pues a hacer un análisis del problema artesanal, sus potencialidades y los aspectos más problemáticos en toda la producción (desde la adquisición de materia prima hasta la comercialización) conjuntamente con los comuneros en cursos de capacitación y discusiones de grupo.

De este análisis se sacaron algunas conclusiones importantes. En primer lugar, la producción artesanal estaba sólo parcialmente destinada al mercado, siendo la otra parte utilitaria y de uso doméstico.

En segundo lugar, la producción artesanal fue considerada como una actividad complementaria dentro de la economía campesina familiar. Todos los comuneros eran productores de artesanía, pero nadie se dedicaba exclusivamente a esa actividad.

Los principales problemas de la actividad artesanal no eran tanto alrededor de la producción misma, sino que tenían que ver con el acopio de la materia prima y la comercialización. Era difícil conseguir, por ejemplo, lana para tejer ponchos y bayetas, y cada comunero tenía que viajar lejos para adquirirla. Superando este problema, podrían producirse mayores excedentes, pero, para ello, ni la comunidad ni la empresa tenían mecanismos adecuados de comercialización.

Lo que se había hecho, poco tenía que ver con la solución de estos problemas.

En la empresa se habían instalado talleres con telares para los tejidos. Esta inversión no era muy útil porque cada comunero tenía su propio taller en su casa. También se habían especializado las funciones. El gestor del proyecto era director de la empresa y la actividad artesanal misma era especializada entre obreros te

jedores y obreros pintores.

Esta división de tareas se pudo dar porque el financiador pagaba los sueldos, pero la división de tareas no correspondía a la actividad artesanal y tampoco a la existencia de campesinos proletarizados. Los ocho campesinos que trabajaron en la "empresa" dejaron la actividad agrícola y ganadera a sus familias para obtener un buen sueldo como "obrero artesanal."

La empresa resultó así una experiencia costosa para la agencia financiera; no generaba trabajo y mucho menos capital y, debido a que no se la planeó a través de la organización comunal, causó un conjunto de conflictos al interior de la comunidad.

Después de haber analizado los errores cometidos y los problemas existentes en la producción artesanal en general, y en la empresa en particular, los campesinos y los promotores plantearon una reestructuración de su funcionamiento, en la que se dio a la empresa las siguientes funciones principales: adquisición de insumos y comercialización. La empresa comunal reestructurada dejaría la producción misma a manos de la familia campesina, que podría producir la artesanía de acuerdo a sus necesidades individuales. Asimismo, la empresa comunal reestructurada tendría que adquirir materias primas y comercializar los productos en forma colectiva. En el proceso de producción se ofrecería asesoría y capacitación para mejorar la producción artesanal.

Esta alternativa fue fruto de la evaluación y el análisis de los campesinos y los promotores y apuntó a la solución de los problemas centrales de la comunidad. Todos reconocieron que la comercialización era el problema central en la producción de artesanía.

La comunidad también buscó, por medio de su organización comunal y a través de la empresa como parte orgánica de ella, conseguir más poder de negociación con la sociedad mayor. Dado que bajo esta alternativa no alterábamos "desde arriba" la base de la economía campesina, ni en sus aspectos organizativos ni en los aspectos de producción, se pudo potencializar la organización de la comunidad campesina. En las discusiones y en los talleres, los comuneros vieron que la empresa comunal reestructurada podría tam-

bién funcionar en los aspectos agrícolas y ganaderos. Tanto para la venta colectiva de los productos, como también para la compra de insumos en forma colectiva, los comuneros vislumbraron nuevas perspectivas.

En todo este proceso, los promotores no habían hecho otra cosa que estimular y ayudar a hacer un análisis exhaustivo del actual funcionamiento de la empresa y de sus perspectivas futuras. Cuestiones más complicadas, como por ejemplo, la revisión contable, corrían a cargo de los promotores, quienes, luego, capacitaron a las autoridades para entender estos aspectos contables. La propuesta de reestructuración no contemplaba actividades específicas para los promotores. Los comuneros, acostumbrados a la organización comunal, podían manejar perfectamente esta forma colectiva de producción y comercialización, toda vez que estaba de acuerdo con su propia organización social de trabajo y bajo control de la asamblea comunal.

Las postas veterinarias.

En diferentes apartados ya hemos descrito la importancia fundamental de la actividad ganadera en las comunidades, sobre todo para la generación de ingresos monetarios. También hemos descrito que en la actividad ganadera existe un conjunto de arreglos colectivos a nivel de la comunidad: pastos comunales y control de éstos, instalación de pastos mejorados, mejoramiento genético de los animales, producción ganadera -en forma colectiva- en las cofradías y la existencia generalizada de empresas ganaderas comunales. Sin embargo, existe poca infraestructura productiva y de servicios para la actividad ganadera. Señalamos que los proyectos intercomunales de bañaderos tuvieron una aceptación rápida. Tanto en la construcción como en su uso se gestaba la organización intercomunal. La disposición de cada comunero individual para variar la práctica tecnológica en la ganadería y la costumbre de tener un conjunto de prácticas colectivas facilitaron la organización eficiente y colectiva de la tecnificación de la producción ganadera.

Cada núcleo estableció modalidades de obligación para la aplica-

ción de las vacunas o la dosificación para cada enfermedad. Varias de las enfermedades eran contagiosas y por ello las comunidades establecían, de acuerdo a las costumbres de cada comunidad, las modalidades de obligar la participación de cada comunero individual. Ya que se trataba de un crédito que se facilitó para la adquisición de los remedios cada núcleo discutió y propuso las formas de capitalización. Uno de los núcleos, con un fuerte peso de la producción ganadera en la economía de los campesinos-comuneros, acordó un sobreprecio elevado para cada tratamiento, para así poder recuperar el capital necesario a corto plazo.

En otro núcleo, donde había menor número de animales por familia, la comunidad consideró sólo un sobreprecio que compensara el mayor costo por inflación. Inclusive se permitía el pago de los tratamientos en especie porque algunos comuneros no podían pagar en dinero. Debido a que había remedios tradicionales que parecían tener efectos positivos, en cada posta veterinaria se organizaron actividades de investigación para ver qué remedios podían ser suministrados localmente, una vez probada su efectividad.

Ni las comunidades ni nosotros considerábamos suficientes las pruebas empíricas. Estas sólo servían como una indicación de probabilidad; luego se hacían los análisis de laboratorio en la universidad para comprobar su efectividad.

La participación de las mujeres conllevaba algunos problemas particulares. El elevado grado de analfabetismo en las mujeres resultó ser un impedimento para la ejecución de las postas. Hacía falta poder leer las indicaciones de los remedios, hacer los registros y llevar una pequeña contabilidad. Por ello, en una evaluación intercomunal, los campesinos pidieron que organizáramos actividades de alfabetización orientadas específicamente a las mujeres. Existía una necesidad funcional para que las mujeres supieran leer, contar y escribir, sobre todo, aquellas mujeres que se harían cargo a mediano plazo del funcionamiento de las postas, por el papel que ellas cumplen en la producción ganadera y por su mayor permanencia en la comunidad.

Las postas entraron en funcionamiento en momentos diferentes conforme los núcleos habían avanzado en sus arreglos. Ni el Centro

ni las fuentes financieras establecieron las "metas" a alcanzar. Las postas generaron un dinamismo intercomunal, haciendo que las comunidades entre sí se organizaran para establecer las actividades intercomunales y para determinar futuras acciones.

Para combatir, por ejemplo, enfermedades contagiosas, no era suficiente vacunar solamente a los animales de una comunidad, puesto que éstos pastorean conjuntamente con el ganado de las comunidades vecinas. Convencer a todos los comuneros de las diferentes comunidades que todos, sin exclusión, deberían participar en las distintas campañas, no era una tarea fácil y exigía alto grado de organización y planificación intercomunal. Asimismo, a través de las asambleas comunales y de las reuniones intercomunales, los campesinos lograron asegurar que los comuneros participaran con todos los animales que tenían. Las autoridades y dirigentes campesinos no encontraron mayor obstáculo para realizar un inventario ganadero bastante completo; tarea para la cual los investigadores de afuera elaboraron varias técnicas para "ganar la confianza" de los campesinos que "nunca" quieren confesar cuántos animales poseen.

En cuanto a acciones futuras, los campesinos pensaron generar algún excedente con la posta veterinaria. Con ese dinero podrían emprender actividades que beneficiarían a todas las comunidades intercomunales, o actividades que beneficiarían a cada comunidad separada, en forma rotativa.

Cuando en la segunda mitad de 1982 aumentó la actividad armada de Sendero Luminoso por un lado, y la represión de las fuerzas policiales y militares por otro, la permanencia de los promotores del Centro se vio obstaculizada y entró a prueba el grado de avance logrado por el programa. Acordamos con los campesinos seguir con la asesoría, toda vez que los núcleos la solicitasen.

Dos núcleos enviaron comisiones a la ciudad, conformadas por autoridades comunales y líderes campesinos, para manifestarnos que entendían que los promotores no podían estar en forma permanente en el campo y solicitaron además, la mínima asesoría necesaria. Las veces que los promotores fueron requeridos, el núcleo envió una comisión de campesinos a la ciudad para recoger a los promoto

res a los que luego devolvía a la ciudad. Sin embargo, Sendero Luminoso estableció claramente que no permitiría la presencia de los promotores en la zona ni tampoco la continuidad de los trabajos. Las autoridades y dirigentes del núcleo insistieron luego por su propia cuenta y responsabilidad en que las actividades debían continuar y, desde la ciudad, logramos terminar algunas actividades e inclusive pudimos continuar con la asesoría de la investigación sobre remedios caseros.

En uno de los núcleos se frustró la organización intercomunal. La violencia en la zona generó una nueva desconfianza entre las comunidades, basada en viejos problemas. Reforzaron fuertemente la organización comunal tradicional sobre todo en torno a la defensa de la comunidad contra cualquier fuerza ajena.

Aunque la situación política había acelerado nuestra nueva función de asesores, ésta también mostró que la perspectiva de convertirnos en asesores era acertada: no sólo nosotros nos habíamos auto-definido como asesores sino que ésto fue también percibido así por las comunidades. La posibilidad de continuar con las actividades, aunque fuera en forma limitada, se debió a que el planteamiento, la organización y la ejecución de las actividades correspondían a la organización comunal y a la existencia algo más que administrativa, de una organización intercomunal. Cuando los promotores tuvieron que retirarse de la zona, el programa no terminó, sino más bien siguió en la perspectiva planteada: el Centro operó como asesor cuando las comunidades lo solicitaron.

Los avances en la organización intercomunal fueron facilitados por los distintos proyectos productivos. Si estos proyectos no hubiesen sido concordantes con la economía de los comuneros y con los arreglos establecidos para las actividades colectivas de las comunidades, no hubiera sido posible la continuidad de la organización intercomunal bajo las condiciones políticas dadas.

Si bien la baja actividad política partidaria y sindical en la región ha significado el desarrollo relativamente autónomo de las actividades del Centro, también influyó en que sintiéramos poca necesidad de reflexión sobre la relación futura de la organización campesina con los partidos político y/o los sindicatos.

Bajo las condiciones de extrema violencia de la zona, considerábamos que la única protección de los campesinos podría haber venido de las organizaciones campesinos a nivel mayor. Aunque nadie ha podido prever la generalización de la violencia en tan corto tiempo, podemos preguntarnos si no era necesario relacionar más rápidamente la organización intercomunal con una organización campesina a nivel mayor. Pero, en ese caso, no hubiera sido un movimiento organizativo desde abajo, puesto que hubiera chocado con las formas endógenas de organización campesina.

Nuestra propia experiencia ha demostrado que las organizaciones campesinos impuestas desde arriba no logran una participación activa y consciente de los campesinos en el cambio de las estructuras de poder existentes.

Conclusiones

En la descripción y análisis del Centro de Capacitación Campesina hemos podido observar cuán difícil es caracterizar un programa participativo de educación popular, sin tomar en cuenta el proceso transcurrido del propio programa. La relación entre los integrantes de la institución y el llamado "grupo beneficiario" fue cambiando en cada uno de los distintos momentos. A través de la descripción y análisis del proceso transcurrido hemos logrado esclarecer y sistematizar varios conceptos teóricos y diferentes prácticas concretas de la educación popular y de programas participativos de desarrollo rural.

Como menciona un estudio de UNRISD, es imposible identificar el concepto "participación" como una "realidad social actual" (UNRISD, 1981: 5). Asimismo, Rahman sostiene que, considerando la complejidad de participación, ésta puede ser explorada pero no puede ser explicada a través de una definición formal (Rahman, 1981 b: 43). Hemos visto, en nuestra propia experiencia, que se trata de un proceso largo y complejo que muy difícilmente puede ser captado en un modelo aplicable para todo tipo de programas participativos. Sin embargo, podemos hacer algunas generalizaciones de la experiencia sobre la metodología usada y sobre la ideología que subyace en cada metodología.

La observación de Van Heck (1979 a: 33) que una característica de programas participativos y de organización rural es que se trata de una metodología y no de una ideología, niega que la forma de participación y el tipo de organización que promueven estos programas estén relacionados con el tipo y nivel de organización política de los campesinos en la sociedad global. En otras palabras, en cada metodología subyace una ideología. En el segundo capítulo ya apuntamos que los programas de educación popular están en una permanente tensión para encontrar una relación adecuada entre la teoría y la práctica. Esta tensión no sólo es un problema metodológico, sino también ideológico y político.

En los capítulos teóricos hemos mostrado que los diferentes programas participativos de educación popular, investigación-acción

y de desarrollo rural, pueden ser ubicados en un *continuum* de tipos y niveles de participación y organización campesinas. Es difícil distinguir entre proyectos con objetivos de participación restringidos o amplios, como también es difícil distinguir entre proyectos llamados "reformistas" y los llamados "radicales." Sin embargo, estos dos tipos de proyectos que, por razones analíticas, podemos ubicar en los dos extremos del *continuum*, no logran cumplir con el fin principal de proyectos participativos, que es la organización campesina en términos políticos globales.

Hay programas que se restringen en sus objetivos, limitándose a lograr una participación de los campesinos en función al proyecto mismo. La organización que promueven, en general son pequeñas organizaciones sociales de producción (por ejemplo, cooperativas) y el modelo propuesto está en función a una estrategia económica. Aunque en los análisis y planteamientos teóricos sí reconocen que el problema campesino es un problema político, en la práctica buscan sobre todo una solución económica limitada, sin tomar en cuenta suficientemente las consecuencias políticas.

También hemos visto que hay programas y proyectos de educación popular que se dedican casi exclusivamente al análisis teórico del problema campesino y manejan un discurso teórico de índole revolucionario, sin que tenga suficiente congruencia con la práctica. Por limitarse a una estrategia política, pueden utilizar prácticas educativas que no difieren de las prácticas de la extensión agrícola de los años 50. Además, no toman en cuenta el factor económico como parte integral de la práctica política.

En el presente estudio hemos mostrado que no es fácil hacer concordar la práctica educativa y de promoción rural con el análisis teórico o los planteamientos políticos. Sin embargo, también hemos mostrado que es posible relacionar objetivos restringidos de participación y organización campesinas, con el objetivo más global, que es la organización política de los campesinos en la sociedad mayor. Un tercer aspecto que hemos mostrado es que lograr este objetivo político es un proceso largo de avances y retrocesos, por la permanente tensión entre la teoría y la práctica concreta.

Para ordenar nuestras conclusiones, sintetizamos brevemente las hipótesis de trabajo que mencionamos en la introducción:

- la participación activa de los campesinos en movimientos y luchas sociales muestra que hay un potencial de conocimientos y prácticas organizativas que son válidos para ser tomados como punto de partida de programas educativos y de desarrollo, en vez de basarse en su supuesta ignorancia, individualismo y conservatismo;
- los proyectos de desarrollo dirigidos a los campesinos lograrán mejor sus objetivos si hay participación de ellos en la elaboración, ejecución y evaluación de los mismos;
- el proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser horizontal, de diálogo entre el promotor y los campesinos. Además, ambos po seen conocimientos válidos, por lo que el proceso de crear nuevos conocimientos y socializar conocimientos existentes puede ser un proceso de crítica y autocrítica mutua.

Como ya señalamos en la introducción, estas tres hipótesis iniciales no eran suficientes para ubicar la práctica educativa en una perspectiva más amplia. Teóricamente sustentamos que un programa de educación popular tiene, además, un objetivo político, que es la organización de los campesinos. De ahí, que elaboramos para el contexto específico en que estábamos involucrados una cuarta hipótesis:

- la organización comunal de las comunidades campesinas y la economía campesina responden a una lógica de producción campesina y tienen un potencial económico, político y cultural para ser la base para una organización mayor: la organización intercomunal como una de las organizaciones políticas de los campesinos en la sociedad global, capaz de defender sus derechos legítimos.

La descripción y análisis del proceso educativo y de promoción rural en el capítulo 7, ha mostrado cómo estas hipótesis han ido afinándose durante el trabajo concreto. Asimismo, el análisis teórico de la educación popular y de la economía campesina, que presentamos en los primeros cuatro capítulos, ha encontrado su va

lidez en la misma práctica, dado que este análisis ha nutrido nuestra acción educativa y, a la vez, ha podido cristalizarse por la confrontación sistemática con la práctica concreta.

En la discusión general si la educación es una instancia reproductora del sistema vigente o si cumple con una función crítica, ha surgido, a partir de los años 60, la educación popular, que nuevamente ha tomado el reto de hacer de la educación una función crítica que coadyuva a la transformación social. En los primeros dos capítulos hemos mostrado cómo la educación popular ha evolucionado, alimentándose tanto de las nuevas corrientes críticas en las ciencias sociales, como de las experiencias anteriores (positivas o negativas) de la educación no formal de adultos como por ejemplo, la extensión agrícola, el desarrollo rural integrado, la alfabetización funcional, la educación permanente y la educación liberadora.

Si bien la educación, por pertenecer a la superestructura, reproduce, nuestra experiencia, al igual que otros programas de educación popular, está enmarcada en el nuevo paradigma educativo que está emergiendo y que da a la labor educativa una función crítica como parte integral del creciente movimiento popular en América Latina. En esta perspectiva hemos dado, en el capítulo 2, un análisis exhaustivo de los actuales planteamientos de la educación popular para llegar a un mayor entendimiento de los conceptos "participación" y "organización." El análisis de nuestra propia experiencia ha mostrado que efectivamente el horizonte del trabajo educativo no podía ser otro que la formación y el fortalecimiento de la organización campesina como organización política dentro de los movimientos populares emergentes. De ahí, que buscamos cómo superar la relación entre el profesional y los campesinos para que pudiéramos llegar a una relación de asesoría, o sea una participación nuestra en el proyecto de cambio de los campesinos. La justificación teórica de esta opción metodológica la encontramos en una interpretación amplia del significado "participación." Nuestros conceptos teóricos de la educación popular, que expusimos en el capítulo 2, y nuestra práctica educativa que analizamos en el capítulo 7, se encontraron en un trabajo teórico-práctico coherente al entender por participación

el fortalecimiento del mismo orden comunal y el apoyo :: que a través de sus experiencias (de los campesinos), de sus prácticas de organización para la afirmación de sus derechos y sus luchas, se originan internamente -con la contribución y la asesoría de los agentes de la educación popular- los *movimientos populares*... (Rodrigues Brandão, 1983 a: 101).

Para llegar efectivamente a una "labor orgánica de asesoría" de la organización campesina era necesario analizar los diferentes aportes que se habían dado con respecto al "saber popular," la "conciencia crítica" y el "intelectual orgánico." Pues, la práctica educativa y de investigación sólo iba a resultar, si partíamos del punto de vista de los campesinos y si nos insertábamos en la organización endógena existente.

Para poder generar, en la práctica, un proceso orgánico de educación e investigación -cuyas diferentes fases hemos analizado en el capítulo 7- era necesario tener claro qué entendíamos por saber popular y conciencia crítica, cuál iba a ser el papel del "intelectual orgánico" y la relación entre los profesionales y los campesinos. Las reflexiones teóricas al respecto, expuestas en el capítulo 2, nos sirvieron para evitar acciones equivocadas, como por ejemplo, interpretaciones románticas del saber popular o interpretaciones demasiado avanzadas del nivel organizativo de los campesinos. Por haber planteado la organización campesina como objetivo principal de nuestro trabajo, fue posible evitar los errores y las limitaciones de la educación popular y la investigación participativa, resumidas en el capítulo 2, apartado 2.3.3. y 2.4.1.

Sin embargo, al postular la organización comunal como una organización endógena capaz de aglutinar los intereses de los campesinos y capaz de elevarse a sí misma a una organización mayor (la organización intercomunal), era necesario analizar exhaustivamente las diferentes propuestas de desarrollo rural que se habían planteado en el transcurso de los años.

Este análisis teórico era oportuno por dos razones. En primer

lugar, teníamos que entender por qué las diferentes estrategias de desarrollo rural no habían tenido el efecto deseado y en segundo lugar queríamos comprender la racionalidad y el funcionamiento de la economía campesina. Una de las conclusiones a la que llegamos era que varias de las estrategias, en su implementación, impusieron nuevas organizaciones sociales de producción o de servicio que no tomaron en cuenta las organizaciones existentes. Así sucedió por ejemplo, con las reformas agrarias de Chile, Perú y Bolivia, que hemos analizado en el capítulo 3. Aunque varias de las reformas agrarias que hemos revisado son el resultado directo de movimientos campesinos (por ejemplo, el caso mexicano, el peruano y el boliviano) y si bien es cierto que cambiaron radicalmente la estructura agraria en cuanto a tenencia de tierra se refiere, en su implementación no han tenido el efecto deseado. Las nuevas organizaciones, impuestas por las reformas agrarias, no tomaron en cuenta la organización social existente. Aunque en nuestra propia experiencia no hemos sido confrontados con una reforma agraria, dado que ésta no se produjo en la zona de trabajo (véanse los capítulos 5 y 6), el análisis de la misma nos ayudó a entender más claramente la importancia y la validez de basarnos, en nuestro trabajo de promoción rural, en la organización endógena de los campesinos. Igualmente, las reflexiones teóricas sobre el desarrollo de la comunidad y el cooperativismo, expuestas también en el capítulo 3, nos hicieron ver la urgencia de superar estas estrategias, en cuanto a objetivos económicos y sociales se refiere. Puesto que no buscamos, con nuestro trabajo concreto, cómo "modernizar" y "aculturar" a los campesinos en concordancia con el sistema dominante, el análisis de las estrategias mencionadas nos mostró la necesidad de mejorar nuestras prácticas y ubicarlas en una perspectiva de organización, que supera los límites del proyecto específico.

El análisis de la revolución verde y la modernización tecnológica nos hicieron ver una limitación fundamental cuando se reduce el trabajo de desarrollo rural a objetivos técnico-productivos. Aunque las dos estrategias tenían implícita o explícitamente, objetivos políticos, su primera preocupación era cómo aumentar los niveles de producción, productividad y rentabilidad, sin tomar en

cuenta el contexto social y político de la población campesina. Asimismo, la tecnología adecuada no nos ayudaba mucho como estrategia válida, puesto que reducía el problema campesino a un problema de tecnología.

A efectos de tener elementos válidos donde basarnos en la organización comunal, para generar una organización campesina mayor, era necesario, entonces, ocuparnos a nivel teórico de la economía campesina. El análisis de la economía campesina, que emprendimos en el capítulo 4, nos ha ayudado a evitar opciones románticas en nuestro trabajo organizativo con las comunidades campesinas. Nos encontramos en nuestro trabajo con comunidades campesinas geográficamente aisladas en una región de escasa presencia de un poder regional o local. Tanto para nuestra labor educativa como para el objetivo de la organización campesina nos ayudó el análisis de la economía campesina. El actuar económico de los campesinos correspondía a una particular forma de racionalidad. Aunque inicialmente parecía que los campesinos se organizaban en forma colectiva en todas sus tareas, encontramos después cuándo y para qué se organizaban en forma colectiva y cuándo y para qué se restringían a la unidad familiar. Cuando luego, analizamos con los campesinos su inserción específica en la sociedad mayor, partimos del punto de vista y del actuar racional de ellos en su confrontación con el sistema económico global. Aunque no encontramos muchos aportes teóricos que analizan la economía campesina con la sociedad mayor desde el punto de vista de los campesinos, la reflexión teórica sobre las dimensiones organizativas del campesinado, expuestas en el apartado 4.4., nos ayudó a visualizar como acertado, el planteamiento de la organización intercomunal. El hecho de que la perspectiva de la organización intercomunal fue planteada en base a la organización comunal tradicional, significó, en la práctica, una aceptación y comprensión consciente por parte de los campesinos, puesto que se iba a respetar los intereses colectivos e individuales. No hubiera sido correcto, entonces, crear o imponer nuevas instancias, negando la potencialidad demostrada de la organización comunal e intercomunal. Además, el fortalecimiento de la organización comunal y el surgimiento intercomunal se inscribieron en el nuevo movimiento popular emergente

en América Latina, cuya articulación organizativa en el caso del campesinado de los países andinos, se da efectivamente a través de estas organizaciones propias (véanse los planteamientos de la CSUTCB, 1984 y de la CCP, en SUR, 1983).

A continuación resumimos las más importantes conclusiones a las que hemos llegado, enfatizando, nuevamente en la importancia de reconocer que la práctica concreta de programas participativos deberá ser lo suficientemente flexible para disminuir cada vez más las incongruencias entre esta práctica y los planteamientos teóricos y políticos que en ella subyacen.

Una constante en la metodología usada ha sido una adecuada relación entre la acción y la reflexión. No empezamos con un modelo ya definido, ni tampoco sabíamos de antemano por qué fases pasaríamos ni cómo. Nosotros, como coordinadores del programa, reflexionamos continuamente sobre nuestras propias acciones. Establecimos el mismo mecanismo para el equipo promotor y también para los campesinos involucrados. En todo el proceso nosotros seguimos siendo "activistas" en el sentido en que hicimos también trabajo concreto en el campo, de educación, de investigación y promoción. Los promotores, los conocidos "activistas" de los programas participativos, han logrado desarrollar una "actitud investigadora y cuestionadora," reflexionando permanentemente sobre su propio actuar. Igualmente, los campesinos nunca han sido estimulados a participar en el programa u organizarse para ejecutar pequeños proyectos, sin que tuvieran la oportunidad de reflexionar sobre su propio actuar y sobre el programa que intervenía en su proceso de desarrollo. Por haber creado un espacio para que los campesinos "hicieron escuchar su voz," logramos evitar percibir como correcto nuestro programa, y también evitamos generar en los campesinos una actitud pasiva de resistencia. El haber catalizado una "actitud cuestionadora" en los campesinos ha significado, primero, un cambio completo de la propuesta original, y luego, garantizó la posibilidad de que los campesinos pudieran tomar el programa como suyo.

La continua reflexión de toda la gente involucrada en el proceso ha significado que los campesinos no dependieran en sus acciones

de la institución. Como apuntan Oakley y Marsden (1984), muchos programas participativos logran independizar a los campesinos de ciertas instituciones de poder, pero a la vez establecen una nueva relación de dependencia con la propia institución promotora. Como hemos visto en el análisis de nuestra experiencia, es importante visualizar, desde el inicio, una futura relación independiente entre los campesinos y el programa en cuestión. Puesto que en teoría entendimos por "participación," la participación nuestra en el proceso de desarrollo de los campesinos, fue posible, en la práctica, revisar nuestra relación con ellos para asegurarnos de que no dependieran de nosotros. En los encuentros intercomunales reflexionamos conjuntamente con los campesinos sobre sus posibilidades de convertirse en una fuerza de negociación con las instancias externas e incluimos en estas instancias también nuestro propio programa. En términos de conflicto, no nos excluimos a nosotros mismos como una instancia con la que los campesinos pudieran tener un conflicto de intereses: una fuerte organización campesina significaba también que entrara en negociación con nosotros sobre la forma y tipo de participación nuestra en su proceso de desarrollo y de organización política.

La actitud investigadora, tanto de los promotores como de los campesinos pudo cristalizarse por haber creado una instancia permanente de evaluación. Desde el inicio incorporamos momentos de evaluación en la planificación del trabajo. Pero lo más importante no era tanto la forma cómo evaluamos, sino qué interrogantes eran objeto de nuestras evaluaciones. Por un lado, evaluamos muy concretamente las acciones desarrolladas, como por ejemplo, los avances en la ejecución de proyectos, el cumplimiento o no de los cursos de capacitación planificados, los avances concretos en las diferentes fases de las investigaciones o el cumplimiento o no de acuerdos intercomunales. Por otro lado, y aún más importantes, eran las interrogantes relacionadas con las discrepancias que existían entre nuestra práctica educativa, de investigación y de promoción, y nuestro discurso teórico sobre participación, organización y desarrollo rural. Puesto que participación significaba no sólo la participación de los campesinos en nuestras acciones, y dado que la organización no sólo fue visualizada en función del

programa o de las acciones concretas planificadas, sino también en función de la organización política en la sociedad global, los avances, retrocesos, obstáculos y facilitadores fueron evaluados principalmente tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- papel del promotor ,
- papel de los campesinos, tanto las autoridades como el grupo campesino en su conjunto,
- papel de la organización comunal y de su potencial político y de organización intercomunal,
- papel de la institución, el Centro de Capacitación Campesina, que buscó cambiar su rol de interventor en el de asesor.

Han sido estos aspectos de las evaluaciones los que nos ayudaron a disminuir cada vez más la distancia y las incongruencias entre nuestros planteamientos teóricos y la práctica concreta.

Cuando analizamos la lógica de la producción campesina vimos que ésta no prueba la ineficiencia de la agricultura campesina. La lógica de la producción campesina incluye tanto elementos económicos y sociales como organizativos. En su conjunto representan el saber popular, basado en el conocimiento agroecológico y en un ordenamiento de aquellos aspectos de la economía campesina sobre los que existe potencialmente control (fuerza de trabajo, recursos naturales controlables, trabajo colectivo, identidad cultural). Este saber popular no representa una cosmovisión estática; ha ido adaptándose a nuevas condiciones y situaciones. Tampoco es un "saber puro" libre de valores de la cultura dominante, puesto que uno de los elementos principales de la economía campesina es su relación con la sociedad mayor. Tal como demostramos, encontramos en ella elementos que pueden ser potenciados en la perspectiva de una organización campesina mayor tanto en términos de la organización social de la producción como en términos políticos.

En base a la conclusión anterior podemos deducir que no nos hemos equivocado al haber tomado como punto de partida metodológica, los elementos positivos y rescatables de la organización comunal existente.

La práctica misma nos ha mostrado que la organización comunal

efectivamente es capaz de conducir y controlar la organización social de la producción. No hubiera sido correcto sugerir o imponer nuevas organizaciones, supuestamente mejores para responder a las exigencias económicas, sociales y tecnológicas del actual proceso de desarrollo, en el que las comunidades campesinas deberán "incorporarse." Además, el basarse en la organización tradicional existente significa, en términos de intervención y participación, la forma más eficiente de lograr primero aceptación del programa y luego la responsabilidad por parte de los campesinos para el mismo.

No hubo imposición de nuevas organizaciones, lo que significó que tampoco hubo necesidad de desarrollar técnicas y estrategias para suscitar el interés de los campesinos o para hacerles cambiar su actitud y normas socio-culturales, antepuestas desde afuera. En nuestra experiencia, el cambio de actitudes y normas surgió desde adentro, en base a la propia experiencia de organización de la comunidad campesina.

Por habernos basado en la organización comunal existente para rescatar en ella todo su potencial económico, social y político, fue posible que surgiera desde adentro, una nueva organización: la organización intercomunal. Como hemos visto en los capítulos 5 y 6, el contexto histórico no era terreno adecuado para tal organización. Sin embargo, esto cuenta también y aún con mayor dificultad, para otro tipo de organizaciones políticas, sociales o económicas, que hubieran sido implementadas, desde afuera y desde arriba, al margen de la organización comunal existente. Nuestro principio fundamental de desarrollar una metodología de trabajo en base a todos los aspectos positivos y rescatables de la actual organización comunal significó que rápidamente todos los involucrados vieron el potencial político de la organización intercomunal. Además, con esta nueva forma organizativa pudimos superar la interpretación restringida de organización, en el sentido de organizar a los campesinos en pequeños grupos alrededor de algún proyecto económico específico.

Otra conclusión importante que hemos sacado de nuestra experiencia es la necesidad de trabajar, con la misma intensidad, con los

líderes campesinos y con el grupo amplio de campesinos-comuneros. Ni nosotros, ni los promotores nos habíamos planteado actuar como nuevos dirigentes de los campesinos. De ahí que, desde el inicio, buscamos formas de ver cómo los campesinos podían actuar independientemente de nosotros. Este significó el compromiso de promover y asesorar a los líderes campesinos, para que éstos pudieran actuar como "intelectuales orgánicos" de su propio grupo social. Pero, para que estos intelectuales orgánicos no se aislaran de su propia organización, también era necesario trabajar con todos los campesinos como grupo organizado. La discusión sobre si es mejor formar líderes o si es mejor capacitar a la masa campesina no tiene sentido, puesto que el primero no resulta exitoso sin el segundo y viceversa. Un líder sin base que le apoye conscientemente no puede ser entendido como líder orgánico y una organización sin líderes no será capaz de conducir eficientemente las acciones a desarrollarse.

Es oportuno resaltar nuestro concepto de comunidad y organización (inter) comunal. La crítica más conocida al "desarrollo de la comunidad" era que este enfoque se basaba en un modelo de armonía, negando los conflictos internos en la comunidad. Las propuestas que se basaron en el modelo de conflicto enfatizaron la existencia de intereses contradictorios y antagónicos entre los campesinos a nivel local. Sin embargo, estas propuestas no incluyeron, en su metodología de trabajo, la existencia de conflictos a un nivel mayor: el campesinado como grupo social en la sociedad mayor. Aunque era posible considerar a las comunidades campesinas en su totalidad, porque no había mayor diferenciación económica al interior de ellas, no nos basamos en un "modelo de armonía." No hemos negado, en nuestra experiencia, los conflictos a nivel local o regional. Sin embargo, puesto que la finalidad del programa iba más allá de un nivel local o regional, era necesario entender los conflictos a un nivel mayor. En este sentido, era necesario incorporar en nuestra metodología aquellos aspectos que rescataran y fortalecieran el potencial de los campesinos para defender sus intereses en la sociedad global. Por consiguiente, para superar los programas participativos que sólo toman en cuenta los conflictos de intereses a nivel local y regional, era correcto enten

der el grupo campesino como homogéneo en cuanto a sus conflictos de intereses en la sociedad global.

Hemos sido críticos a lo largo de todo este trabajo con respecto a propuestas metodológicas de la educación popular, planteadas para dar respuestas a problemas de desarrollo de los campesinos. Sustentamos la necesidad de la organización campesina y demostramos el potencial efectivo de los campesinos para organizarse tanto en términos de producción como en términos políticos. Consideramos que nuestro papel no podía convertirse en un papel de liderazgo, ni tampoco éramos nosotros los que debíamos definir los modelos de organización mayor y las modalidades de enlace. Tal vez es este principio político el que, metodológicamente, resulta tan difícil de superar.

Los campesinos en el mundo entero han estado durante todo este siglo involucrados en luchas revolucionarias, a pesar de que las predicciones eran a la inversa y a pesar de que muchos estudios mostraban la apatía campesina. Aunque existen también análisis que muestran el potencial político de los campesinos, se sigue estudiándolos para entender sus debilidades y no para apreciar sus fuerzas. Los análisis siguen mostrando que son "resistentes" al cambio tecnológico, que les hace falta una "conciencia política" y que pertenecen a un sector social eminentemente conservador.

¿No seremos nosotros, los profesionales, quienes no comprendemos los ritmos y fuerzas de cambio?

¿No seremos nosotros, los profesionales, quienes frenamos la historia?

¿No seremos nosotros, los profesionales, quienes no logramos entender ese "mundo ancho y ajeno?"

Introducción.

1. Cabe aclarar que en el presente trabajo utilizamos en forma indiscriminada conceptos como países subdesarrollados, en vía de desarrollo y del Tercer Mundo para referir a todos aquellos países que, en la actualidad, dependen para su desarrollo económico y social de los países industrializados.
2. El capítulo 5 recoge algunas partes de nuestro libro *Centro de Capacitación Campesina 1977-1982; Trayectoria de un programa de educación popular y desarrollo rural en comunidades campesinas Andinas* (Ayacucho, 1983).
3. El análisis del movimiento armado de Sendero Luminoso retoma parte de nuestro artículo escrito conjuntamente con H. de Wit (Gianotten, De Wit y De Wit, 1985).
4. Véase la nota 2.

Capítulo 1.

1. Véanse por ejemplo, Calvin S. Hall y Gardner Lindzey *La teoría de la personalidad*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1967; Daniel Lerner *The Passing of Traditional Society*, The Free Press, Glencoe II, 1958; Everett Hagen *On the Theory of Social Change*, Dorsey Press, Homewood, 1962.
2. George C. Homans *Social Behavior. Its Elementary Forms*, Harcourt, Brace and World, New York, 1961; B. F. Skinner *Verbal Behavior*, New York, 1957.
3. Las dos obras que más influencia han tenido, no sólo en América Latina, sino también en los otros continentes, son: *Pedagogía del Oprimido* (1973) de Paulo Freire y *La sociedad desescolarizada* (1971) de Iván Illich.
4. Véase al respecto las discusiones en los años 20 entre Alejandro Deustua y Manuel Vicente Villarán, ambos exponentes de la oligarquía peruana, de la fracción conservadora y de la "progresista" respectivamente, en cuanto a educación se refiere (Alberti y Cotler, 1972; Carnoy, 1977; Pinto Contreiras, s.f.).
5. Para otros educadores marxistas, nos referimos a M. A. Danilov *El proceso de enseñanza en la escuela*, Ed. Grijalbo, México, 1965; K. Tomaschewski *Didáctica General*, Ed. Grijalbo, México, 1970.

6. En este apartado hacemos una revisión histórica de la educación de adultos en sus planteamientos generales. No tratamos las múltiples experiencias de educación no formal y no oficial, como por ejemplo, la educación sindical, educación política, educación popular y las influencias en América Latina de la Revolución Cultural China. Todo ello será tratado y analizado en el capítulo "Educación popular" (Véase también Fals Borda, 1981 b).
7. Sobre la teoría de la difusión e innovación véanse el capítulo 3., apartado 3.4.2. y Rogers (1962); Rogers y Schoemaker; (1971).
8. La Primera Conferencia Mundial fue celebrada en 1949, en Elsinor, Dinamarca. Aunque en la Conferencia de Montreal ya habían más participantes de Africa, Asia y América Latina que en la de Elsinor, en ambas conferencias la mayoría de los delegados provenían de Europa o Estados Unidos. En la conferencia de Elsinor participaron 25 países, de los que 14 eran de Europa Occidental. No hubo participación de China, Pakistán y Tailandia; Egipto era el único país africano y de América Latina habían algunos delegados individuales. En 1960, de los 112 delegados oficiales, 8 provenían de Africa, 12 de Asia, 3 delegados de los países árabes y 8 de América Latina. Esa vez sí hubo representación de la Unión Soviética y de 3 países de Europa Oriental (Ooyens, 1978).
9. Sobre la teoría de la marginalidad y la correspondiente crítica, véase el capítulo 3 y Quijano (1977); Vekemans (1976); Stavenhagen (1977); García Huidobro (1980).
10. El autor se refiere exclusivamente a la acción alfabetizadora. Sin embargo, los criterios que menciona son también válidos para la educación de adultos en general.
11. Sin duda, esta crisis no sólo se da en la región latinoamericana, sino también en otras regiones como Africa y Asia.
12. La correlación entre deserción escolar y analfabetismo no es del todo correcta. Hay personas que, sin haber asistido a la escuela, aprenden a leer y escribir, como también hay personas que pese a haber estado en la escuela declaran no saber leer ni escribir.
13. Para ambas experiencias, véase los diferentes números de *Office of Education Bulletin*, Government Printing Office, Washington D. C.; citados en La Belle (1980: 112-113):
 - No. 1 - 1943 Education in Cuba
 - No. 10 - 1945 Education in Chile
 - No. 4 - 1946 Education in Costa Rica
 - No. 6 - 1946 Education in Colombia
 - No. 13 - 1946 Education in Peru.
14. En sus críticas a la implementación del cooperativismo europeo en América Latina, Asia y Africa, tanto Fals Borda como

Carroll se basan en un conjunto de estudios, realizados por UNRISD (Instituto de las Naciones Unidas de Investigaciones para el Desarrollo Social). Véase por ejemplo UNRISD *Rural Cooperatives as Agents of Change: a Research Report and a Debate*. Informe No. 74.3., Ginebra, 1975. Igualmente el capítulo 3, apartado 3.4.4.

15. Utilizamos la palabra "agente de cambio" de acuerdo al uso de este concepto en todas las publicaciones sobre desarrollo de la comunidad, que efectivamente atribuía a las personas que trabajaban en las comunidades la función de ser agente de cambio.
16. Desde 1979, 17 países de América Latina y el Caribe han decidido participar en el Proyecto Especial de Educación de Adultos para el Desarrollo Rural Integrado (PEDRI), auspiciado por el Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA.
17. Cabe aclarar que propuestas y metodologías de trabajo para suscitar cambios moderados en la estructura económica y social vigente pueden, a su vez, originar cambios radicales.
18. Los dos países no han logrado un cambio radical con los esfuerzos educativos, aunque éstos no pueden subestimarse en la lucha llevada a cabo en Cuba y Nicaragua.

Capítulo 2.

1. Es necesario aclarar que nos referimos en este capítulo exclusivamente al desarrollo latinoamericano de la educación popular y de las ciencias sociales en general. A veces se suele escuchar la opinión de que la educación de adultos en América Latina tiene mucha similitud con lo que se llama andragogía en Europa y los Estados Unidos. Sin embargo, aparte de coincidir con el mismo objeto de estudio -la educación del adulto- la andragogía difiere considerablemente de la educación de adultos en América Latina en cuanto a sus planteamientos teóricos y políticos. Además, las corrientes que sustentan la andragogía europea no han tenido mucha influencia en América Latina o han sido criticadas por no ser aplicables en un contexto político como el latinoamericano (véase para la aplicación de la andragogía en América Latina, Adam 1977; Molina y Urbina, 1978).

Para una mayor bibliografía sobre los actuales avances en la andragogía y la educación de adultos en Europa y los Estados Unidos nos referimos a las siguientes publicaciones:

M. S. Knowles *The Modern Practice of Adult Education; from Pedagogy to Andragology*; Association Press, Chicago, 1980; R. Gross (ed) *Invitation to Lifelong Learning*, Chicago, 1982; P. Besnard et al., *Education permanente et animation socio-culturelle*, Presses universitaires de France, Paris, 1978; H. Tietgens *Die Erwachsenenbildung*, Juventa Verlag,

München, 1981; T. T. ten Have *Andragologie in blauwdruk*, Groningen, 1973; A. J. Nijk *De mythe van de zelfontplooiing*, Boom, Meppel- Amsterdam, 1978.

2. Apuntamos, en forma cronológica, las obras principales de Freire (para una bibliografía más completa, véase Torres Novoa, 1979):

- *La educación como práctica de la libertad*, (1967).
- *Pedagogía del oprimido*, (1968).
- *Acción cultural liberadora*, (1969).
- *Desmitificación de la concientización*, (1971).
- *Cartas a Guinea - Bissau*, (1977).

Las fechas se refieren a las primeras ediciones en español. En el texto, las fechas se refieren al año de publicación de la edición utilizada por nosotros.

3. Freire empezó su trabajo educativo dentro del "Movimiento Educativo de Base," institución que hasta hoy existe y que busca cambios moderados para integrar mejor al analfabeta brasileño en el sistema social vigente. En sus primeros años, Freire no ha tenido otro objetivo que preparar al hombre brasileño para que pudiera participar mejor en una sociedad democrática.

El contexto político donde surge el método de Freire puede ser estudiado en Emanuel De Kadt *Catholic Radicals in Brazil*, Oxford University Press, London, 1979; S. Sánchez Freire, *una pedagogía para el adulto*, Ed. Zero, Bilbao, 1973.

4. Las especificidades del método psico-social para la alfabetización serán tratadas más adelante, al revisar las diferentes técnicas y métodos de la educación popular.
5. Lamentablemente los diferentes proyectos no dan cuenta sistemática de sus ricas experiencias, por lo que tampoco son comunicadas a un público más amplio. Pocos proyectos publican y difunden sus experiencias; a lo más, preparan informes anuales que tienen un carácter más administrativo, porque son elaborados, en primera instancia para las instituciones financieras. Sobre esta problemática de evaluación, sistematización y generalización de experiencias, tratamos más adelante (véase el capítulo 7). Nos referimos aquí a dos instituciones que han publicado algunos resultados de sus experiencias: DESCO (Lima) y CIPCA (La Paz), y a dos publicaciones que tratan la problemática de los programas e instituciones no-gubernamentales de educación popular (Gajardo, 1982 y Padrón, 1982).
6. Véanse Talcott Parsons *The Social System*, Glencoe, The Free Press, 1951; D. Martindale (comp) *Functionalism in the Social Sciences*, Philadelphia, 1965; Robert K. Merton *Social Theory and Social Structure*, Glencoe, The Free Press, 1949.

7. Véanse las obras de K. Popper, el exponente más conocido del positivismo lógico, como por ejemplo, *The Logic of Scientific Discovery* New York, 1959; y del mismo autor *Positivismo y Neo-positivismo*, Ed. Pueblo Nuevo, México, 1976.
8. Los únicos valores aceptados son aquellos inherentes al método científico, por ejemplo, la selección de un problema de investigación o la especificación de una hipótesis.
9. Sobre el desarrollo del movimiento insurreccional en la historia reciente de América Latina véanse V. Bambirria et al. *Diez años de insurrección en América Latina*, Ed. Prensa Latinoamericana, Santiago, 1971; INDAL *Movimientos revolucionarios en América Latina*, Caracas, 1972.
10. De estos diálogos, libros y declaraciones que han circulado en América Latina, mencionamos J. Aguirre et al., *Cristianos y marxistas. Los problemas de un diálogo*, Alianza Ed., Madrid, 1969; R. Garaudy *Del anatema al diálogo*, Ed. Ariel, Barcelona, 1971; H. Marcuse et al. *Marrismo y religión*, Ed. Extemporáneos, México, 1971.
11. Para la experiencia brasileña nos referimos a Ação Popular *Documento base*, Sao Paulo, 1963; Emanuel De Kadt *Catholic Radicals in Brazil*, Oxford University Press, London, 1970; J. Comblin *Cristianismo y desarrollo*, IPLA, Quito, 1970.
Cabe recalcar la influencia que ha tenido el obispo de Olinda y Recife, Helder Camara, en la primera generación de "sacerdotes rebeldes."
12. Véanse Huizer (1979 b: 1027) y Orlando Fals Borda *Subversión y cambio social*, Ed. Tercer Mundo, Bogotá, 1968, pp. 151-160.
13. Para la teología de la liberación nos referimos a G. Gutiérrez *Hacia una teología de la liberación*, Montevideo, 1969; H. Assmann *Teología desde la praxis de la liberación*, Salamanca, 1976; J. Santana *Introduction to Theological Reflection on Domination and Dependence*, Genève, 1974; R. Muñoz *Nueva conciencia de la iglesia en América Latina*, Salamanca, 1974.
14. CELAM (Conferencia Episcopal Latinoamericana) *La iglesia en la actual transformación de América Latina a la luz del Concilio*, Bogotá, 1969.
15. Todo ello ha influido a que la práctica educativa de las comunidades cristianas de base se basen en los principios metodológicos de Freire en sus trabajos de alfabetización, educación básica y de desarrollo comunal (véanse los estudios de caso de Luis E. Samandú "Los poderosos de la tierra se preocupan como en tiempos de Jesús: fe y compromiso político entre los campesinos de Jalapa, Nicaragua" en *Boletín de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, no. 35, diciembre de 1983, pp. 85-99, y de J. B. Libanio *Una comunidad que se re-*

16. Las excepciones serían en este momento, Cuba y Nicaragua, afirmación que no discutimos por no ser tema de análisis del presente estudio.
17. En este estudio se determina clase social a partir del proceso económico productivo, o sea por la posición que un grupo social determinado ocupa en la producción y por las relaciones sociales que los miembros de este grupo desarrollan con otros grupos sociales, alrededor del proceso de producción. Sin embargo, no debe olvidarse, que el campesinado no es una clase social homogénea y uniforme. Hay varias fracciones cuya especificidad se origina del proceso de desarrollo de la sociedad, en el cual distintos modos de organización de la producción conducen a diferentes tipos de relaciones sociales. Si bien existe, entonces, una unidad dentro de la clase campesina, hay también entre las diferentes fracciones diferencias y contradicciones, no antagónicas (Bosco Pinto, 1979: 12).
18. Para mayores referencias, véanse las ponencias presentadas en el I Seminario Latinoamericano sobre Investigación Participativa; Ayacucho-Perú, marzo de 1980. Algunas de estas ponencias han sido publicadas en Vío Grossi, De Wit y Gianotten (1981).
19. Se puede observar la influencia de Mao Ze Dong en estas ideas sobre la relación entre la teoría y la práctica:
"Practicar, conocer, practicar otra vez y conocer de nuevo. Esta forma se repite en infinitos ciclos, y, con cada ciclo, el contenido de la práctica y del conocimiento se eleva a un nivel más alto. Esta es la teoría materialista dialéctica del conocimiento (...) y de la unidad sobre el saber y el actuar" (Mao Ze Dong, 1968 a: 331).
20. Ludojoski (1972: 110) distingue, aparte del proceso de aprendizaje ocasional, otros dos procesos de aprendizaje:
 - un proceso de aprendizaje espontáneo, en el que el sujeto aprende sin que nadie se proponga enseñarle algo específico. El estímulo es el ambiente social y físico, y las necesidades del sujeto;
 - un proceso de aprendizaje dirigido, en el que el contenido ya ha sido programado de antemano, así como los medios e instrumentos. Se debe despertar en el adulto el interés por un tema que él mismo no ha escogido, sino propuesto por aquel que enseña.
21. Cabe aclarar que no sólo la FAO está involucrada en proyectos de participación popular, sino también otras organizaciones internacionales como OIT (véase Oakley y Marsden, 1984), UNRISD (véase Stiefel y Pearse, 1982) y UNICEF (véase Yopo, 1984).

22. Para la teoría del conflicto, véanse las obras principales de Lewis Coser *Las funciones del conflicto social*, Fondo de Cultura Económica, México, 1961 y de Ralf Dahrendorf *Las clases sociales y su conflicto en la sociedad industrial*, Rialp, Madrid, 1962.
23. Aunque no ha sido un proyecto de la FAO, la experiencia del Movimiento de Bhoomi Sena (India) ha sido una muestra de poder popular, que implicó una lucha política y acción y organización colectivas desde abajo (De Silva et al., 1979; Rahman, 1981 b).
24. Para la recolección y análisis de programas participativos educativos y/o de investigación en América Latina, nos referimos a De Schutter (1981); Gajardo (1982); García Huidobro (1980); Padrón (1982).
25. Como fue observado por Bryceson et al., en un estudio sobre investigación participativa en Africa y Europa: "La respuesta ideológica dominante al humanismo asumió una forma más individualizada que social. Las metas articuladas eran la *auto-realización*, la búsqueda de la libre esencia humana, y la subversión de la maquinaria incorporada a través de la reinserción del *ser humano*. Esta tendencia se tradujo en metodologías y técnicas de investigación social en las que no se animaba al investigador a contener, sino a emplear sus atributos humanos subjetivos para extender su comprensión de la gente bajo estudio. El componente de *acción* de la investigación social descansó en la creencia de que un reconocimiento de los elementos y facetas de dominación en la vida social de parte de sujetos individuales los liberaría de su aceptación condicionada. Este proceso en una escala social llevaría a cabo la liberación. El papel del investigador era, por lo tanto, el de promover *activamente* un contexto intersubjetivo conducente a esta realización del ser interior de la gente, en otras palabras, abrir la puerta a la inherente confianza humana en la libertad indefinida." (Bryceson, Manicom y Kassam, 1982: 68; la traducción, suplida).
Para una aplicación de estas ideas en la investigación educativa véase Th. Erasmie *Adult Education. An Introduction to Research and Development Work*; Linköping University, 1980; Ingvar Werdelin *Participatory Research in Education*; Linköping University, s.f.
26. Estos planteamientos para complementar "valores masculinos" por "valores femeninos" han tenido implicaciones políticas, en la discusión sobre si el movimiento de liberación de la mujer debe apuntar a lograr el poder o no. Es una lástima que la defensa de la incorporación de los "valores femeninos" en la ciencia y otras esferas de la sociedad, haya sido mal usada por los que sustentan que el "poder" es un valor y aspiración masculinos que hace daño a la sociedad, por lo que es mejor que la mujer no lo aspire, sino haga prevalecer sus "valores femeninos."

Así, los hombres, en posiciones de poder, utilizan una táctica sutil y sofisticada para impedir la incorporación de la mujer en la lucha por el poder.

Al igual que la lucha del campesinado es una lucha por el poder, la liberación de la mujer lo es también, porque sólo desde una posición de poder la mujer puede reivindicar sus legítimos derechos en la sociedad. En términos de participación, podríamos hacer una comparación con las actuales discusiones sobre la forma y los niveles de participación en proyectos educativos o de desarrollo: las mujeres pueden "participar" en el proyecto de los hombres en una forma restringida e integracionista, o sea bajo las condiciones del actual sistema y manteniendo el *status quo*; en el momento en que las mujeres participen de tal forma que tomen el poder y cambien las estructuras de poder, los hombres, inclusive los liberados, buscarán formas de evitarlo, puesto que el proyecto participativo de integración está en peligro, o sea, su propia posición de poder.

27. Cabe aclarar que Huizer basa su propuesta en sus propias experiencias, no tanto como investigador científico, sino como activista comprometido, o, en sus propias palabras, como "*militant cum observer*." (Huizer, 1965).
28. La cita sobre la realidad es tomada por Fals Borda del trabajo de G. Lukacs *Historia y conciencia de clase*, Barcelona, 1975, p. 261.
29. Puesto que la investigación-acción de Bosco Pinto no difiere sustancialmente de la investigación temática ni de la observación militante, no la tratamos detalladamente, porque no vale la pena analizar las diferencias menores, para concentrarnos más en las ideas y conceptos generales en que se basan estas alternativas de investigación social.
30. Ha sido el caso de los promotores que han trabajado con nosotros en el Centro de Capacitación Campesina (véase capítulo 7). La misma observación hemos podido escuchar de gente que trabajó en proyectos de ACLO (Bolivia), DESCO (Perú) y CIPCA (Bolivia).
31. Véase también el capítulo 3., apartado 3.4.2., sobre la teoría de la modernización.
32. Una experiencia actual de educación popular que trata de rescatar la cultura popular, por considerarla un importante elemento de lucha en el desarrollo económico y social son los Colectivos de Educación Popular y los Centros de Cultura Popular de Nicaragua (véase Lacayo, 1983).
33. Cabe aclarar que la relación que Gramsci plantea entre la cultura hegemónica y la cultura subalterna (popular) no es del todo clara. Pese a considerar esta relación como dialéctica, Gramsci habla de diferentes "niveles culturales," que lo llevan a distinguir "procesos de descenso y ascenso" entre la cultura hegemónica y la subalterna.

Como apunta García Canclini (1982: 70-71), "un problema común a toda la orientación gramsciana es que, por insistir tanto en la contraposición de la cultura subalterna y la hegemónica, y en la necesidad política de defender la independencia de la primera, llega a concebir a ambos como sistemas y exteriores entre sí." En vez de hablar de niveles y desniveles culturales, es mejor hablar de desigualdades y conflictos entre las distintas manifestaciones culturales, que no pueden ser autónomas, ni las de la cultura hegemónica, ni las de la cultura subalterna.

34. En realidad, tanto el fatalismo como el mundo mágico, más que rasgos adquiridos a causa de la opresión, pueden considerarse también como rasgos propios de la concepción del universo indígena prehispánico. Esto se observa por ejemplo, en la antigua poesía nahuatl (véase Miguel León Portilla *Los antiguos mexicanos*, Fondo de Cultura Económica, México, 1965).

35. En este apartado nos basamos principalmente en nuestras propias experiencias, que describiremos en el capítulo 7. Cabe aclarar que no incluimos la vasta bibliografía sobre organizaciones y movimientos campesinos, puesto que esos autores analizan el surgimiento, la consolidación o el fracaso de movimientos y procesos organizativos del campesinado, sin que ellos hayan tenido un papel concreto en esos procesos. El aporte valioso de esas obras está en que sacan del olvido la historia de la lucha campesina. El propósito del presente estudio es más bien esclarecer la relación entre proyectos participativos iniciados por intelectuales que vienen desde afuera, y las organizaciones campesinas (tradicionales, espontáneas) existentes.

Para los análisis de los movimientos campesinos nos referimos a Huizer, 1976 c; Huizer y Stavenhagen, 1978; Stavenhagen, 1970; Wolf, 1969; Landsberger, 1978; Wertheim, 1964; Shanin, 1979.

Asimismo, nos referimos al capítulo 4, apartado 4.4., donde los mencionados autores son tratados para elaborar un marco de referencia de nuestra propia experiencia.

36. Véase CEESTEM (1982) que hace un análisis de 46 proyectos de educación no-formal de adultos en las áreas rurales de México. Aunque no concuerda totalmente con nuestra distinción, CEESTEM distingue tres "familias," de acuerdo con el concepto de cambio social que estos proyectos sostienen en sus dis cursos ideológicos.

37. La undécima tesis es la más conocida y a la que se ha dado varias interpretaciones: "Los filósofos no han hecho más que interpretar el mundo de diversos modos, pero de lo que se trata es de transformarlo" (Marx y Engels, 1974).

38. Aunque las ideas filosóficas de Mao Ze Dong no han tenido la misma influencia en América Latina como han tenido en Europa en los años 60 (a excepción de los partidos y organizaciones

políticas maoístas), encontramos en su ensayo *Sobre la práctica* (1971) muchas ideas similares a las expuestas arriba.

39. No es difícil encontrar en estas discrepancias, planteamientos ya expresados en los años 20 en Europa, como por ejemplo, las críticas de Rosa Luxemburgo al funcionamiento autoritario y burocrático del partido comunista: "Sí, sí: dictadura. Pero esa dictadura consiste en el sistema de aplicación de la democracia, no de su abolición... Esa dictadura debe ser obra de la clase y no de una pequeña minoría de dirigentes en nombre de la clase, vale decir, debe salir al encuentro de la participación de las masas, estar bajo la influencia directa, estar sometida al control de la opinión pública en su conjunto, emerger de la instrucción acelerada de las masas populares (apud, Molano, 1978 b: liv).

En la misma época, José Carlos Mariátegui, quien buscaba un socialismo latinoamericano, criticó la dirección autoritaria y burocrática del partido comunista ruso (véase Quijano, 1981).

Capítulo 3.

1. Para una revisión crítica reciente, véase Bol, 1982.
2. Destaca en esta época el pensamiento revolucionario del peruano José Carlos Mariátegui. Su gran aporte fue el haber incluido en el análisis las clases sociales no proletarizadas por el desarrollo capitalista (la población indígena) y potenciar estos sectores en el movimiento revolucionario. Esto provocó su desprestigio en la Unión Soviética. En la década del 60 nuevamente se reconoce el aporte de Mariátegui para el análisis de aquellos países que cuentan con grandes sectores de la población que no conforman las "clases esenciales del capitalismo" (véase por ejemplo, los estudios de Quijano, 1981 y Mires, 1979).
3. G. Mosca *The Ruling Class*, Mc Graw-Hill, New York, 1939 (1896); V. Pareto *The Rise and Fall of the Elites, an Application of Theoretical Sociology*, 1968 (1902).
4. Para un análisis exhaustivo de la élite y su supuesto potencial innovador, véanse Bottomore (1970); Wertheim (1975).
5. La teoría de la modernización tenía, por supuesto, objetivos políticos, pero éstos no fueron especificados como tales. Además, las alternativas fueron presentadas como soluciones técnicas.
6. La obra en la que se basa Frank es de P. A. Baran *La economía política del crecimiento*, Fondo de Cultura Económica, México, 1977 (1959).

7. Frank ha tenido un conjunto de críticas, tanto metodológicas como conceptuales. Se le critica, entre otros, que sólo considere las relaciones comerciales como categoría analítica para explicar su teoría de la dependencia. Asimismo, se le critica que no diferencie entre feudalismo y capitalismo, por ejemplo, al considerar la España del siglo XVI como una sociedad capitalista (véase para este último aspecto Wertheim, 1975: 89)
8. La generación de utilidades elevadas para las empresas multinacionales fue permitida por la brecha existente entre los salarios en los Estados Unidos y los países latinoamericanos, que, en 1973, era de 5:1 (De Janvry, 1981: 38).
9. Las Naciones Unidas han definido el desarrollo de la comunidad como sigue: "...el proceso a través del cual se juntan los esfuerzos de la propia gente con los de las autoridades gubernamentales para mejorar las condiciones económicas, sociales y culturales de las comunidades, para integrarlas en la vida de la nación y permitirles contribuir plenamente al progreso nacional."
Community Development and Related Services, Naciones Unidas, 1960, p. 1 (la traducción, suplida).
10. Para una amplia bibliografía sobre Desarrollo de la comunidad véase Gomezjara (1983). Considerando el gran impulso de este enfoque durante los años 50 y 60 por parte de los organismos internacionales mencionaremos algunas de las más importantes publicaciones de éstos:

Organización de Naciones Unidas

- *El progreso social mediante el desarrollo de la comunidad*. New York, 1955.
- *Formación del personal para el desarrollo de la comunidad*. New York, 1956.
- *La formación social del personal que actúa en primera línea en los programas de desarrollo rural*. New York, 1962.
- *Seminario sobre desarrollo de las comunidades y el bienestar rural en la América Latina*. New York, 1963.

Organización de Estados Americanos:

- *Organización y desarrollo de la comunidad*. 2 tomos. Washington, 1956.
- *Gua de campo del investigador social*. Washington, 1956.
- *Consideraciones generales sobre desarrollo de la comunidad*. CIES, México, 1964.
- *Crédito y desarrollo de la comunidad*. Washington, 1964.

UNESCO:

- *La educación para el desarrollo de la comunidad*. Paris, 1954.
- *Los grupos de educación popular y las técnicas audiovisuales*, Paris, s.f.

11. Véase también Carola Ravcl, *Programa nacional de desarrollo de comunidades*, Caracas, s.f.
12. Korten menciona otra limitación característica de carácter administrativo: el desarrollo de la comunidad se ubicaba en agencias o ministerios paralelos a los ya existentes, lo que causó conflictos burocráticos. Esto es un elemento de poca importancia para nuestros propósitos.
13. No está claro que quiere decir Erasmus cuando habla de una "educación popular."
14. Para las obras principales sobre la teoría del conflicto, véase la nota 22 del capítulo 2.
15. Cabe aclarar que el proyecto Vicos era, en primera instancia un proyecto de investigación de la Universidad de Cornell. Se relacionó la investigación con un programa concreto de desarrollo de la comunidad para poder aplicar una técnica antropológica de investigación: la observación e intervención participantes (Holmberg, 1966: 15).
16. Holmberg también maneja este principio, pero relaciona la aptitud para el cambio con la especialización comercial. No existía en la hacienda Vicos una especialización de actividades entre los siervos y por ello no habían agentes potenciales del cambio cultural (Holmberg, 1967: 16).
17. Cabe recordar que el economista ruso, Chayanov, ya dijo al inicio de este siglo que no existe la avaricia como característica principal de los campesinos.
18. En la década del 80 en el Perú, la promoción agropecuaria retomó la idea de la difusión espontánea. La idea es que a los agricultores de "enlace" se les dé atención especial en todo su paquete de cultivos o crianzas. Así, a partir del "agricultor de enlace," la modernización se va a difundir en cadena. Este programa se introdujo con financiamientos del AID, después de un período de promoción rural integral del CENCIIRA (véase el capítulo 5).
19. Los estudios del Comité Interamericano de Desarrollo Agrícola (CIDA) sobre la tenencia de la tierra y desarrollo socioeconómico del sector agrícola en varios países de América Latina y el estudio de Domike y Barraclaugh (1974), mostraron con claridad la desigualdad en la tenencia de tierra.
20. Al respecto existen controversias en la implementación de reformas agrarias y en la discusión teórica sobre la escala de las explotaciones agrícolas. Algunos marxistas defienden la supremacía de la explotación agrícola a gran escala en base a las apreciaciones de Lenin. Esta idea se opone a la explotación "farmer" que no sostiene las supuestas ventajas de la agricultura en gran escala, y donde se suponen ventajas de la granja familiar. Pero esta "controversia actual (...) es netamente ideológi-

ca y (...) se lleva a cabo sin hacer caso de pruebas empíricas" (Flores, 1974 a: 304).

Flores cita a W. Schulz: *Transforming Traditional Agriculture*; Yale University, 1964, cuando indica que el problema crítico en la transformación de la agricultura tradicional no es el de la escala, sino el de la proporcionalidad de los factores.

21. Un caso conocido son los movimientos en la provincia de la Convención en el departamento Sur-Andino de Cusco. El gobierno "enfrentó" estos movimientos con la proclama y la ejecución de una reforma agraria entre otros, como medida para tranquilizar la zona. El hecho de que los campesinos no-sindicalizados recibieran un trato de prioridad (véase Hobsbawm, 1974: 292) hace ver, a nuestro entender, que se trató sobre todo de un intento de evitar la organización campesina.
22. Wertheim describe algunos casos de reforma agraria en el sur-este de Asia con resultados similares. Señala que, cuando se mantiene la estructura social global inalterada veremos que son los mismos grupos del poder terratenientes a nivel local y regional los que determinarán cómo se efectuarán las reformas. Estos tendrán influencia directa en los juzgados o tribunales de tierras e interpretarán la ley de manera tal que ésta no afectará los intereses de la burguesía rural (Wertheim, 1970: 389).
23. Domike y Barraclough se basan en el estudio de siete países latinoamericanos: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala y Perú.
24. Tratamos en forma relativamente extensa la revolución verde y la tecnología apropiada (3.4.6) por la importancia que reviste la discusión tecnológica en nuestra propia experiencia.
25. El desarrollo de las semillas milagrosas fue promovido en México por el equipo de Borlaug y en las Filipinas por el Instituto Internacional de Investigaciones (Le Coz, 1976: 43).
26. Pearse (1980: 9), a base de muchos estudios en tres continentes menciona que en la mayoría de los casos las nuevas variedades de cultivos de la "revolución verde" no alcanzaron los rendimientos obtenidos en los países industrializados.
27. Véase también el excelente estudio de Hewitt de Alcántara (1978) que analiza el proceso de modernización de la agricultura mexicana entre 1940-1970. Ella llega a partir de su estudio a conclusiones similares a las de Dumont y Mottin (1982).
28. Véanse los estudios de UNRISD resumidos en Pearse (1980).

29. Las ganancias de las transnacionales, por ejemplo, de alimentos, fertilizantes y semillas habrán aumentado muy sustancialmente con las prácticas de la revolución verde. Feder (1976: 353) apunta que la política del Banco Mundial a partir de 1973 para concentrarse con sus préstamos en los campesinos pobres, sobre todo beneficia a las transnacionales que aún tienen poco negocio con los campesinos pobres. El aumento de las ventas de las transnacionales a partir de esta política podría significar en un período de 10 años, US \$1.400.000.000 y US \$10.000.000.000 (véase también el apartado 3.4.7).
30. Véase el trabajo de Wheelwright y Mc Farlane (1970: capítulo 9).
31. Esta apreciación fue hecha recientemente (Marzo, 1984) por el Consejo Mundial para la Alimentación en Beijing (Herald Tribune 03-04-1984). En esta oportunidad el Consejo valoró los esfuerzos de China que a través de subsidios para la producción agrícola logró cosechas "record" en los últimos 5 años. El Consejo mencionó el caso chino como un ejemplo para el resto del mundo e hizo un llamado a las agencias financieras internacionales para apoyar estrategias parecidas.
32. El secretario general R. Salas indicó en la inauguración que "aunque la presión demográfica como tal no necesariamente conduce a conflictos, ésta en combinación con otros factores económicos, políticos y sociales puede ser determinante, porque la competencia por los escasos medios se incrementa a menudo cuando hay mayor número de personas involucradas" (NRC, 7 de Agosto de 1984, página 5; la traducción, supliada).

Capítulo 4.

1. La obra más importante de Chayanov salió en Moscú en 1925: *Organizatsiya Krest' yanskogo knozaistva*. (La organización de la unidad económica campesina). Esta edición ya fue una revisión aumentada de su trabajo que había salido antes. En esa época el libro sólo fue traducido al alemán (véase también nota 2).
2. Según Plaza (1979) ha sido Archetti, quien introdujo en América Latina en 1974 la obra de Chayanov en su versión en español, publicada por la Ed. Nueva Visión, Buenos Aires. En los Estados Unidos Chayanov fue presentado de nuevo por Thorner (1966).
3. Worsley (1984: 69) cita a J. Le Goff quien hace ver que en el siglo XIII en Alemania habían seis términos para la palabra campesino: villano, rústico, diablo, ladrón, bandido y ratero, y en el plural existían términos como: pícaros, men

digos, mentirosos, pillos, inútiles e infieles (la traducción, suplida).

En español se encuentra como sinónimo de "campesino": villano, aldeano, rústico y rufián. Estos sustantivos tienen una significación figurativa de tosco y grosero. (véase el *Diccionario de la Lengua*, Real Academia Española, 19 ed., 1979).

4. Béjar, en su libro sobre la guerrilla peruana en la década del 60, encuentra en la brecha existente entre la gente de la ciudad y los campesinos una de las explicaciones de la dificultad para reclutar nuevos guerrilleros en el campo. Comenta que de un lado, los campesinos han sido considerados con mucho desprecio por la gente de la ciudad. De otro lado, la gente de la ciudad para el campesino es símbolo de explotación, de robo de la tierra, etc. (Béjar, 1970: 112-113).
5. Shanin distingue cuatro tradiciones teóricas del estudio sobre el campesino: 1) la teoría marxista sobre las clases sociales; 2) la tipología de una economía particular (Chayanov); 3) la tradición etnográfica cultural y 4) la noción de la sociedad dual de la sociología funcionalista, basada en Dürkheim (Shanin, 1979: 13-14).
6. En nuestros apuntes sobre la población campesina indígena no tomamos en cuenta las poblaciones que viven en formas tribales en la Amazonía de Sud-América y en algunas partes selváticas de Meso-América. Esta población indígena representa una problemática diferente en términos económicos (por lo general son productores primitivos) y en términos culturales y políticos. Bajo la actual política de colonización en áreas selváticas en países como Brasil y Perú, estas poblaciones son amenazadas no pocas veces, inclusive en su integridad física (véase Galeano, 1974: 66-67; CEDAL-CEESTEM, 1983, donde se encuentran todos los documentos referidos al "Tribunal Russell" sobre las poblaciones indígenas).
7. Este enfoque "culturalista" se encuentra también en el "proyecto Vicos" (Perú), que comentamos en el apartado 3.4.1: desarrollo de la comunidad.
8. Sobre el *ayllu*, división tradicional de la comunidad campesina andina, véase el capítulo 6.
9. Véase también Ribeiro quien considera que las tensiones inter-étnicas pueden actuar como energía impulsora de la revolución social (1983: 208).
10. En Chile bajo la dictadura de Pinochet se han visto procesos de recampesinización no dirigidos (véase Benavente, 1983: 2).
11. Worsley (1984: 145) plantea, sin embargo, que sólo en las fantasías de los románticos, los campesinos y los obreros

son intrínseca y endémicamente revolucionarios. En la mayoría de los casos ellos tratan de resolver sus problemas de vida con medidas menos drásticas y menos peligrosas.

12. También en el trabajo de Moguel encontramos una revisión del pensamiento de Marx sobre la cuestión campesina. El considera infundada la afirmación de que Marx y Engels no hayan tratado el problema campesino o que el problema haya sido tratado defectuosamente. Este tipo de afirmaciones son producto de "la ideología y la práctica del revisionismo de la Segunda Internacional y del Stalinismo de tres cuartos de siglo" (Moguel, 1981: 9).
13. Nosotros comenzamos con la lectura de Chayanov cuando en nuestro trabajo vimos que había un razonamiento particular de los campesinos sobre los procedimientos tecnológicos en la agricultura. Encontramos que la explicación de mayores ventajas en el mercado de algunas variedades del cultivo de maíz no llamaba la atención. Detectamos que había un sistema diferente de razonamiento (un razonamiento escondido) que no era el nuestro. En el capítulo 7 detallamos esas experiencias.
14. Hacia fines de la década del 20 Chayanov dejó de ser considerado por los estudiosos del pensamiento agrario ruso e inclusive en 1930 fue acusado de actividades de conspiración contrarrevolucionaria (véase Kerblay, 1979: 67).
15. Scott basa su estudio en un análisis de movimientos campesinos en el Sud-Este de Asia. Sostiene que los movimientos campesinos se dan en momentos en que ciertas medidas ponen en peligro la seguridad de sobrevivencia de la economía campesina.
16. Worsley usa la comparación usada por J. Berger: *Pig Earth*, Knopf, New York, 1980.
17. Véase la conocida discusión mexicana entre campesinistas y descampesinistas (Feder, 1981).
18. Para una discusión detallada sobre el "modo de producción campesina" véanse, entre otros, Vergopoulos (1980); Hyden (1982).
19. Los economistas agrícolas que se han acercado a la economía campesina, concentrándose en la unidad productiva o el predio, no han logrado incorporar estos elementos. Han evaluado las economías campesinas con referencia al modelo de comportamiento empresarial. Todo lo que no se ajusta a este modelo es desechado como no racional y justifica "la eliminación del infortunado agricultor ineficiente del mercado" (Stavenhagen, 1981: 188).
20. La población indígena fue asignada "en encomienda" a un español quien era responsable de la "civilización" (sic) de los indios. En retribución tenía el privilegio de utili-

zar la fuerza de trabajo de los indios (Spalding, 1974: 107).

21. Sólo en algunos países los campesinos han tenido acceso a buenas tierras, por ejemplo, en las tierras de riego para la producción arroceras en el Sureste de Asia. En ausencia de un proceso de industrialización, el crecimiento demográfico en Java fue absorbido por el sector agrícola. La ya alta densidad poblacional no impedía esta absorción en el contexto agro-ecológico particular. Dicho contexto permitió incorporar un mayor número de gente sin que la producción per cápita se redujera sensiblemente. Este proceso, que iba acompañado de sistemas de tenencia y formas de colaboración mutua complejas, fue llamado un proceso de invasión: una situación de reproducción estancada. (Geertz, 1963: 2).
22. Aunque hay algunos casos donde los campesinos han tenido acceso a buenas tierras, por ejemplo, en los bancos del Río Cauca en Colombia, Feder anota también que el acceso de los pequeños propietarios a buenas tierras es la excepción y no la regla (Feder, 1978: 65).
23. Para una revisión de la teoría de la marginalidad en América Latina véase Solari, Franco y Jutkowitz, 1976: 351-380.
24. Los actuales promotores de la teoría de innovación y de extensión persisten en este tipo de enfoque (véase por ejemplo, Rothman, Erlich y Teresa: 1976).
25. Meillassoux (1977) demuestra esta extracción de la renta en trabajo, para el caso africano.
26. A menudo encontramos formas de contratación por enganche en las que se acuerda el monto total para el trabajo e inclusive se paga un anticipo.
27. En largos períodos de crisis, combinada con una relativa sobrepoblación (en la Edad Media y entre 1650 y 1750) se desarrolló la industria doméstica textil en las áreas rurales. Esto provocó el surgimiento de un grupo de ricos comerciantes que compró los productos textiles domésticos y los exportó (Slicher Van Bath, 1978: 330).
28. En entrevistas en una cooperativa de créditos y servicios de Nicaragua en el mes de Agosto de 1983 un líder campesino nos contó por ejemplo, como en el transcurso de más de dos décadas los campesinos de varias comunidades habían de cido recurrir a las armas como último esfuerzo para conseguir su derecho: la devolución de tierras comunales usurpadas por algunos terratenientes. En todo el período anterior habían intentado a través de los canales legales obtener este derecho. Primero en forma individual (un dirigente campesino) y luego, paulatinamente, con la comunidad y varias comunidades.

29. Un pequeño relato de Ayarout sobre la vida en una aldea de Egipto es muy ilustrativo:
"Debemos referirnos al *fellah* (campesino árabe) en plural, puesto que vive como miembro de un grupo, si no de una multitud.
En el campo, como inquilino o como dueño, se afana con su familia; como jornalero, trabaja en una cuadrilla. Dentro de los confines limitados de la aldea, vive y trabaja más al aire libre que en su casa. No hay privacidad en ninguna parte. Las mujeres traen agua en grupos, los niños nadan por todas partes; la vida diaria es colectiva y comunal. La aldea o su barrio, no la casa, convierte la entidad en una comunidad más importante, de muchas maneras, que la familia o el clan. Sucede que el autor dibujó una vez en el pizarrón de una de las escuelas de nuestra aldea, el contorno de una cabaña, como una prueba de observación y preguntó- 'Y bien, niños, ¿qué debemos añadirle para convertirla en una casa de verdad?' '-!Una puerta!' '-!Ventanas!' '-!Escaleras!', empezaron a exclamar. Creíamos que la casa estaba completa, y estábamos listos para borrarla, cuando una niña gritó: '!No, necesita algo más!' '-¿Y qué?' '-!Vecinos!' "(Ayarout, 1979: 49, la traducción, suplida).
30. Horton (1975: 236-237) no ha visto esta dialéctica cuando evaluó la reforma agraria y la agricultura cooperativizada en el Perú. El observó que en las comunidades andinas los campesinos sólo querían una colectivización parcial a la par con la producción individual: estaban dispuestos a manejar los pastos y una parte de la producción ganadera en forma colectiva, pero la agricultura tenía que quedar en manos de la familia. Esta preferencia es directamente paralela a la organización comunal y sus funciones. Esta modalidad organizativa negada en el proceso de la reforma agraria, se opone a la organización cooperativa impuesta.
31. Los subsidios para los precios de los cultivos alimenticios que han provocado cosechas "record", han significado muy elevados costos para el gobierno chino, pero también un crecimiento agrícola acelerado (véase *Herald Tribune*, 03-04-1984, p.1).

Capítulo 5.

1. Se distinguen 4 variantes gramaticales del quechua en el Perú. Aunque hay diferencias de sintaxis y de vocabulario, los quechua-hablantes se entienden entre sí (Escobar, 1972).
2. Para las cifras de 1940 y 1972 véase Ministerio de Educación (1976). Las cifras de 1981 se encuentran en INE (1983, I).

3. No disponemos de la información que permite estimar el tráfico de drogas que sin duda ha creado un grupo de grandes ricos.
4. Sobre la historia de la Universidad de Huamanga, véase UNSCH, 1977.
5. Con la nueva ley universitaria, implementada en 1984, ha desaparecido la Dirección Universitaria de Proyección Social y con ésta una acción interdisciplinaria de extensión universitaria. Actualmente, cada facultad debe responsabilizarse de la extensión de su campo específico.
6. Este apartado se basa principalmente en el artículo de Gianotten, De Wit y De Wit (1985).
7. Un pequeño grupo armado destruyó en Chuschi, comunidad vecina de Quispillaqta en el departamento de Ayacucho, el registro electoral y las ánforas.
8. Sendero Luminoso reivindica entre otras cosas los "juicios populares" en su folleto *Guerra de Guerrillas*, editado y difundido clandestinamente por el grupo a fines de 1982.
9. Véase un comunicado oficial, publicado por la Universidad en todos los diarios nacionales del 13 de agosto de 1982. El 22 de julio de 1983, se destruyó un Centro Experimental de la Universidad de Cusco.
10. Se ha escrito mucho sobre el asesinato de los ocho periodistas. Un artículo internacionalmente conocido es el del escritor periano Mario Vargas Llosa, quien fue miembro de la comisión que investigaba el asesinato. Su informe fue publicado en el *New York Times Magazine* de julio de 1983, bajo el título "Pesquisa en los Andes." Puede criticársele por su ingenua observación de la forma de vida en los Andes peruanos.
11. Véase para una revisión detallada de la izquierda en el Perú, Ricardo Letts, *La Izquierda Peruana, organización y tendencias*, Lima, 1981.
12. Sobre la guerrilla y las luchas campesinas en Cusco, véase Béjar (1970) y Kapsoli (1977).
13. Esta historia reciente de la Universidad ha sido comentada por los actuales profesores ayacuchanos, que ya tienen una vida profesional en la Universidad de más de 10 años. Además, cuando nosotros llegamos en 1977 éramos, aparte de un grupo de suizos, los primeros extranjeros en 10 años. Muchas veces nos han comentado que en la época en que Sendero tenía la hegemonía, las autoridades universitarias evitaban la firma de convenios con instituciones capitalinas o extranjeras.

14. Véanse por ejemplo, Manuel Scorza "Le coin des morts," en *Le Monde Diplomatique*, 16 de julio, 1983, y Pablo Macera en una entrevista en la revista *Qué hacer*, No. 15, febrero 1982, página 52. Especialmente el artículo de Macera que compara a Sendero con "un movimiento mesiánico, milenarista, andino," ha tenido una larga influencia en los que tra tan de explicar el surgimiento de Sendero.
15. Estos ejemplos son comentarios de los campesinos de la zona, hecha en entrevistas personales.

Capítulo 6.

1. Información obtenida de la (ya no existente) Oficina de Reforma Agraria, Región Agraria XIII, Ayacucho.
2. Aunque la tecnología andina muestra características peculiares típicas de la zona, también tiene muchos aspectos en común con otros contextos campesinos, como por ejemplo, los "modos de producción campesina" en Africa y Asia, descritos, respectivamente, por Hyden (1982) y Scott (1976).
3. Pulgar Vidal distingue los siguientes pisos ecológicos: Yunga 500-2300 m.s.n.m., Quechua 2300-3500 m.s.n.m., Suni 3500-4000 m.s.n.m., Puna 4000-4800 m.s.n.m., Cordillera 4800 m.s.n.m. y más (Figueroa, 1981: 27).
4. Una vez un agrónomo del Centro explicó que no se debía sembrar mezclas de variedades porque así bajaba el precio del producto en el mercado; un campesino le observó que si bien ésto fuese cierto, a él también le gustaba variar de sabor.
5. Actualmente, la oficina estatal para la extensión agrícola, CIPA (Centro de Investigación y Promoción Agrícola) dirige su atención exclusivamente a los pequeños propietarios, considerándolos como "agricultores de enlace."
6. La población indicada difiere sustancialmente de la población total señalada en el Censo de 1981 (INE, 1983; Tomo III). Esta diferencia se explica por el momento en que se realizó el Censo, julio de 1981 y la concepción de asentamiento que se maneja en el Censo. Los comuneros de Quispillaqta que tienen control de varios pisos ecológicos, migran al centro poblado durante el invierno o van a las partes altas para pastar el ganado. Los datos que nosotros manejamos representan la población total, de acuerdo al criterio de "asentamiento permanente" que los habitantes de los barrios manejan.
7. Migración neta = $\frac{\text{Emigrantes-Inmigrantes}}{\text{Población total}} = \frac{2091-63}{2901} \times 100.$

8. El Centro desarrolló experimentos agrícolas en los que cambiábamos sólo algunos procedimientos tecnológicos (semillas y labores culturales) de estos cultivos alimenticios, dejando sin variación el resto de las prácticas (véase el capítulo 7).
9. Aunque existe un subempleo agrario que en principio permitiría que se lleven a cabo labores culturales adecuadas, también hemos visto que la migración temporal es elevada; razón por la cual, durante el crecimiento de los cultivos, los comuneros no están presentes para trabajar en las parcelas (en este núcleo insuficientes).
10. La realización de la carretera ya fue proyectada en la década del 50. En un mapa del Ministerio de Transporte de 1961 figura un conjunto de carreteras (proyectadas o en ejecución). Hasta hoy ninguna de éstas ha sido realizada.
11. Scott (1976: 3) observa también normas de reciprocidad en los contextos campesinos de Asia.
12. Figueroa (1981: 37) menciona por ejemplo una fragmentación de tierra que puede tener un promedio entre 9 y 84 parcelas por familia.

Capítulo 7.

1. Uno de los informes utilizados es la evaluación de algunos proyectos del programa Centro de Capacitación Campesina, realizada por Kruyt, Monteiro y Verbeek (HIVOS/DGIS, 1982).
2. La conclusión de algunos de los autores del libro que "el análisis de los resultados de las evaluaciones no lleva a conclusiones muy alentadoras" (De Jong-Gierveld y Van der Wees, 1983: 83), debería ser aplicada al libro mismo, que no propone ningún nuevo enfoque de evaluación.
3. No consideramos necesario mencionar, con nombre y apellido, las diferentes instituciones que han aportado al programa con su apoyo financiero. Aunque han habido, a veces, algunas discrepancias (véase más adelante), en general ha habido una relación de mutuo entendimiento entre las instituciones donantes y el Centro. Dado que la sistematización de nuestra experiencia no incluye una evaluación de tales instituciones, podemos dejarlas en el anonimato.
4. Lamentablemente, en el transcurso de 5 años hemos tenido un conjunto de evaluaciones externas, que no han podido evaluar el proceso de participación y organización, tal como fue planteado en la finalidad del programa.

Una de las instituciones financieras que apoyaba el Centro mandó en 4 años 6 misiones de evaluación y de consulta. Los resultados de estas visitas han sido de poco provecho para el programa; sólo los de las 2 misiones que hicieron una evaluación *ex-ante* pudieron ser aprovechados, debido a que el grupo profesional tuvo cierta participación en la formulación de las actividades y acciones a desarrollarse. Ninguna de las misiones ha logrado hacer participar a los campesinos en las evaluaciones, ni mucho menos en las consultas.

5. El financiamiento externo del Centro de Capacitación Campesina se desarrolló de la siguiente manera:

1978	:	US \$ 8.510.00
1979	:	US \$ 38.715.00
1980	:	US \$109.450.00
1981	:	US \$151.360.00
1982	:	US \$198.725.00

6. Ver también CEESTEM (1980). El CEESTEM diferencia también obstáculos, facilitadores, errores y aciertos en los programas de educación no formal en área rural, con los que trata de sistematizar las experiencias. Sin embargo, no hace una "valoración" de los OFAE, pudiéndose dar igual valor a un error técnico (por ejemplo, promotores que no hablan el idioma materno de los campesinos indígenas) y a un error metodológico (por ejemplo, implementar empresas comunales que no concuerdan con la organización comunal). Igualmente, una limitante del trabajo de CEESTEM es que los análisis de los proyectos de educación no formal muestran una fotografía estática sólo de un momento, en vez de explicar cómo, en un proceso continuo de avances y retrocesos, las incongruencias entre teoría y práctica y los obstáculos y facilitadores que influyen en ellas, cambian continuamente.
7. Recién a partir de 1980 se comenzaron a hacer estudios sistemáticos para analizar la racionalidad de los sistemas de producción agrícola en la zona (véase Valladolid y Girón, 1981; Gianotten y De Wit, 1983 c).
8. Algunas comparaciones de nuestro material estadístico con otros materiales estadísticos existentes permiten esta apreciación.
9. Para los resultados de rendimiento de los diferentes cultivos, véase Gianotten y De Wit (1983 a: 142-145).
10. Aparte de ser un alimento muy apreciado en los Andes, el uso medicinal del cuy es muy difundido. Para un conjunto de enfermedades los curanderos tocan el cuerpo del enfermo con el cuy para que la enfermedad pase al cuy. Frecuentemente el cuy muere en forma espontánea después del tratamiento.

11. En un estudio de DESCO, los autores sostienen que en la década del 70 se puede hablar de una verdadera invasión de instituciones de promoción en las barriadas de Lima (Rodríguez, Riofrío y Welsh, 1976). Cabe aclarar que no sucedió lo mismo en el Departamento de Ayacucho. En el capítulo 5 ya aclaramos que Ayacucho puede ser considerada como una región olvidada, tanto por parte del Estado, como por parte de las organizaciones partidarias e instituciones no gubernamentales en general.
12. Una excepción importante es la investigación que realizó la Universidad sobre el ganado vacuno nativo. Habiendo se^ñalado que los campesinos de la zona no tenían condiciones para mejorar la producción ganadera, la Universidad diseñó una investigación para estudiar la potencialidad del ganado nativo en la zona, bajo condiciones que estaban al alcance de los campesinos (véase Ruz y Leandro, 1976).
13. En la década del 60 hubo alguna actividad de cierta magnitud con Cooperación Popular (organismo político del partido Acción Popular que trabajó en actividades de promoción en el primero y segundo gobierno de Fernando Belaúnde Terry). En la zona se habían introducido nuevas variedades de papa que en el primer año tuvieron bastante éxito. Un año después, las condiciones climatológicas hicieron fracasar la cosecha y los campesinos de mayores recursos compraron tierras de otros campesinos endeudados.
14. Los sueldos que pagaba la Universidad eran muy superiores al sueldo mínimo y eran los sueldos más elevados para obreros en todo el departamento.
15. En la zona donde iniciamos nuestras actividades trabajaron, aparte de las instituciones estatales, dos organizaciones no gubernamentales: la Cooperación Técnica Suiza, que en ese período trabajó en el mejoramiento de la producción ganadera; y la institución norteamericana "Vecinos Mundiales" que limitó su trabajo a una sola comunidad, una suerte de desarrollo comunal con orientación evangelista.
16. En el Departamento norteño de Cajamarca, varias comunidades se habían organizado intercomunally en los últimos años, para defenderse contra los abigeos en "rondas campesinas."
17. Cabe recordar que la zona de trabajo estaba muy poco poblada y que los comuneros tenían que caminar entre dos y seis horas, respectivamente, para poder encontrarse en Allpachaka. Habían comuneros que perdían dos días extras de trabajo para poder asistir a los encuentros.
18. Es difícil valorar en términos monetarios el aporte comunal en mano de obra gratuita. El trabajo realizado es pesado y a menudo riesgoso; todo valor asignado resulta arbitrario. El valor indicado es calculado a partir del 150% del sueldo mínimo vital mensual del departamento de Ayacucho.

19. La ejecución de obras se realizó en los períodos de baja actividad productiva. Esto significa que el trabajo en la obra no es continuo. Si una institución se dedicara solamente a la ejecución de obras utilizando el aporte comunal, podría resultar que los costos para la asesoría técnica superaran el valor del aporte comunal. La institución tiene que pagar todos los gastos fijos como remuneraciones, bienes, etc., durante todo el año, mientras que la ejecución sólo puede realizarse 4 ó 5 meses por año. La observación que a menudo se escucha es que la comunidad no colabora. Muchas veces la frustración es producto de la propia política de estas instituciones al no partir del calendario agropecuario en la planificación, o sea, que la planificación está en función de la institución y no de la comunidad.
20. Esta tensión entre el grupo ejecutor y la institución dominante no es característica exclusiva del Centro; es una crítica común de la mayoría de los proyectos de educación popular (véanse Vío Grossi, 1983; la *Consulta latinoamericana sobre acciones y estrategias de desarrollo* de FAO, 1983; Galjart et al., 1982).
21. Para una discusión teórica sobre las limitaciones de la organización comunal y las perspectivas de una organización intercomunal, dentro de un contexto de economía campesina, véanse Plaza y Francke (1981), y los capítulos 4 y 6.
22. Otras experiencias que mencionan este peligro son Rubín de Celis (1981); Van Heck (1979 a); Galjart et al. (1982).
23. En el Centro realizamos las siguientes investigaciones todas de acuerdo a los principios metodológicos de la investigación participativa (véanse más adelante la descripción de un ejemplo:
 - cultivos asociados;
 - control de plagas en el maíz y la papa;
 - control de los piojos en el ganado vacuno y el caprino;
 - control de la distomatosis hepática en el ganado ovino.Para algunos resultados, véase Gianotten y De Wit (1983 a).
24. En América Latina han habido tres simposios en los que fueron discutidas la investigación-acción, la investigación participativa y sus discrepancias teóricas y metodológicas con la investigación tradicional estructural funcionalista. Véanse al respecto Simposio Mundial de Cartagena (1978); Vío Grossi, De Wit y Gianotten (1981); Vejarano (1983). Las tres publicaciones corresponden respectivamente al Simposio Mundial de Cartagena (Colombia) de 1977, al I Seminario Latinoamericano de Investigación Participativa, llevado a cabo en Ayacucho (Perú) y al II Seminario Latinoamericano, realizado, en 1982, en Pátzcuaro

México). Para una discusión general, no sólo latinoamericana, sobre la relación entre investigación y acción, véase Huizer y Mannheim (1979).

25. Según Illich (1971), el *currículum escondido* contiene todas las normas y reglas sociales que la escuela transmite para que el alumno aprenda a funcionar adecuadamente en la sociedad conforme la profesión o la función social que va a desempeñar en el futuro. Estas normas y reglas no son transmitidas a través de las distintas materias, sino continua y no estructuradamente, de ahí el añadido "escondido."
26. En el Perú son conocidos DESCO y CIPCA (Piura). En el primer caso, los investigadores trabajan y viven en Lima, la capital, mientras que los promotores se dedican solamente al trabajo de promoción en las comunidades campesinas de la Sierra (aproximadamente a 20 - 30 horas de la capital).
27. Los proyectos de participación popular de la FAO impulsan también, desde el inicio, esta "actitud investigadora" en los promotores y los campesinos. En los *Manuales para el desarrollo de campesinos y pequeños agricultores* (*Small Farmers Development Manual I y II*, FAO, 1978-79) se describe cómo organizar talleres de implementación y evaluación compartida de proyectos participativos, y también cómo organizar a los campesinos para desarrollar acciones conjuntas de desarrollo.
28. Cabe aclarar que no criticamos de por sí, el papel de dirigentes campesinos, que no son de extracción campesina. Ellos pueden y han jugado en el pasado un rol importante, siempre y cuando hayan sido aceptados como tales por las organizaciones campesinas. En nuestro caso, no nos habíamos propuesto convertirnos en dirigentes campesinos. Al contrario, nuestro objetivo era fortalecer la organización campesina de tal forma, que nosotros fuéramos aceptados para *participar* en el proceso de desarrollo y organización campesina, creando sus propios dirigentes orgánicos. (véase también el capítulo 2, apartado 2.4.2).
29. Un caso que contribuyó al aprendizaje nuestro y del equipo promotor fue una reunión con una comisión de líderes campesinos.

Una de las comunidades decidió enviar una comisión conformada por las autoridades de la comunidad y dos líderes campesinos, para tener una reunión con nosotros.

Un comunero que participó en un curso de capacitación en Allpachaka en la primera fase, había ido a un congreso de un sindicato, que se llevó a cabo en el departamento de Ayacucho. De retorno en su comunidad, el joven campesino empezó a animar a su comunidad para realizar una huelga campesina.

Puesto que habíamos explicado a la comunidad que uno de los objetivos de la "escuela campesina" de Allpachaka era

el de formar "líderes campesinos," hubo cierta confusión entre las actividades del Centro y la participación del joven campesino en el congreso del sindicato. Las autoridades y dirigentes querían tener claridad sobre las funciones del Centro.

En la reunión que tuvimos con la comisión, los campesinos preguntaron si el Centro estaba vinculado con el trabajo sindical del gremio que convocó al congreso. Además querían saber si el Centro tenía como objetivo formar a los jóvenes campesinos como líderes sindicales o de un partido político. Al haber negado las dos preguntas, las autoridades comunales pidieron que se respetara la organización comunal en cuanto a funciones de autoridad y dirigencia se refiere.

Además, explicaron que no se trataba de que los campesinos no estuvieran dispuestos a protestar contra la situación económica en que vivían. Sin embargo, realizar una huelga campesina en el contexto socio-económico ayacuchano significaría una gran aventura que sólo podría perjudicar a la comunidad y a los campesinos. Dijeron que en la zona había muy pocos comuneros organizados en el sindicato que convocó al congreso y que tan pronto la comunidad realizara una huelga, ésta sería reprimida sin posibilidad de éxito. Terminaron afirmando que para acciones de este tipo era primero necesario contar con todos los campesinos organizados en la región.

30. La idea se basó parcialmente en experiencias de ALER (Asociación Latinoamericana de Escuelas Radiofónicas) de Quito, Ecuador, que entre sus afiliados tenía varias experiencias de programas radiales con reporteros comunales.
31. Al inicio de 1983 esta posta fue saqueada por fuerzas policiales y militares so pretexto de que la existencia de medicamentos veterinarios en la comunidad demostraba la participación de la comunidad en la destrucción armada del centro experimental de la universidad en Allpachaka, en agosto de 1982 (véase al capítulo 5, apartado 5.4).
32. Algunos ejemplos de empresas comunales en la zona que no han tenido éxito son la empresa comunal de ganado vacuno en Cuchucancha, anteriores experiencias de empresas comunales en Quispillaqta y la empresa comunal de cuyes en la comunidad de Huancaraylla.
33. En la práctica, ha habido más ejemplos, pero nosotros sufrimos también de una debilidad bien conocida. A pesar de haber insistido en que los promotores reflexionaran sobre su trabajo concreto, era difícil para ellos sintetizar sus reflexiones en forma escrita. Al igual que otros proyectos de educación popular, nuestro programa ha perdido oportunidades de mayor sistematización y profundización de las experiencias adquiridas.

Así, por ejemplo, las comunidades de Carampa, Huambo y Huamanquiquia llevaron a cabo una experiencia de planificación

intercomunal para la cual se reunieron cada mes para establecer las necesidades y prioridades de las tres comunidades, cuatro caseríos grandes y varios barrios pequeños. Sin embargo, esta experiencia no ha sido evaluada en forma sistemática por los promotores.

Bibliografía.

Acker, G.

1980 *El promotor del aprendizaje*, FIDEA, Lima (mimeo).

Acosta, M., A. Briceño y R. Lenz

1978 "Una política revolucionaria: la investigación militante," en: Simposio Mundial de Cartagena, pp. 361-378.

Adam, F.

1977 *Andragogía*, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Caracas.

Alberti, G. y J. Cotler

1972 *Aspectos sociales de la educación rural en el Perú*, IEP, Lima.

Alberti, G. et al.

1974 *Educación y desarrollo rural*, IEP, Lima.

Alberti, G. y E. Mayer (comp.)

1974 *Reciprocidad e intercambio en los Andes peruanos*, IEP, Lima.

Albó, X. y F. Barrios

1978 "Investigación activa desde la perspectiva rural boliviana," en: Simposio Mundial de Cartagena, 1978, pp. 171-196.

Altieri, M.

1983 *Bases ecológicas para el desarrollo de una agricultura alternativa para el campesinado latinoamericano*, ponencia del: Primer seminario latinoamericano sobre campesinado y tecnología campesina, GIA-CLACSO, Punta de Tralca, Chile.

Althusser, L.

1981 *La filosofía como arma de la revolución*, Cuadernos de Pasado y Presente, México.

Alves, R.

1973 *Cristianismo copio o liberación?*, Ed. Sígueme, Salamanca.

Amat y León, C.

- 1981 *La desigualdad interior en el Perú*, Centro de Investigaciones de la Universidad del Pacífico, Lima.

Amín, S.

- 1974 *Capitalismo periférico y comercio internacional*, E.P., Buenos Aires.
- 1979 *La acumulación a escala mundial, crítica de la teoría del subdesarrollo*, Siglo XXI, México.

Ander Egg, E.

- 1976 *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*, Humanitas, Buenos Aires.

Archetti, E.

- 1979 "Presentación a A.V. Chayanov, la organización de la unidad económica campesina," en: Plaza (comp.), 1979, pp. 71-84.

Arguedas, J.M.

- 1975 *Formación de una cultura nacional indoamericana*, Siglo XXI, México.

Arizpe, L.

- 1978 "Comentario a Himmelstrandt," en: Simposio Mundial de Cartagena, 1978, pp. 199-208.

Ayrout, H.H.

- 1979 "The Village and the Peasant Group," en: Shanin (ed.), 1979, p. 49.

Babchuk, N.

- 1962 "The Role of the Researcher as Participant Observer and Participant-as-Observers in the Field Situation," en: *Human Organization*, vol. 21, no. 3.

Ballón, E.

- 1980 *La educación para adultos y la investigación participativa*, ponencia del Primer seminario latinoamericano sobre investigación participativa, Ayacucho (mimeo).
- 1981 "Educación popular y educación política," en: *Cultura Popular*, no. 1, Lima, pp. 74-81.

Bailón, E. et al.

1978 *Educación básica laboral. Proceso de un proceso*, DESCO, Serie Praxis, no. 9, Lima.

Banfield, E.C.

1958 *The Moral Basis of Back-ward Society*, Glencoe, Free Press.

Bardaro, M.

1979 "Paulo Freire y el pensamiento existencial," en: Torres Novoa (comp.), 1979, pp. 51-61.

Barraclough, S. y J.A. Fernández

1974 *Diagnóstico de la reforma agraria chilena*, Siglo XXI, México.

Barreiro, J.

1971 *Ideologías y cambios sociales*, Ed. Alfa, Montevideo.

1978 *Educación popular y proceso de concientización*, Siglo XXI, México.

Batten, T.R.

1977 *Las comunidades y su desarrollo*, Fondo de Cultura Económica, México.

Becker, H.S.

1958 "Problems of Inference and Proof in Participant Observation," en: *American Sociological Review*, vol. 23, no. 5.

Beerends, H.

1981 *30 Jaar Nederlandse ontwikkelingshulp 1950-1980, zin-onzin-effecten-perspektieven*, Ver. Wereldwinkels, Utrecht.

Behrman, D.

1979 *Ciencia, tecnología y desarrollo*, UNESCO, Paris.

Béjar Rivera, H.

1970 *Perú 1965, Aufzeichnungen eines Guerrilla-Aufstands*, Ed. Suhrkamp, Frankfurt a/m.

Benavente, J.

1983 *Economías campesinas y desarrollo tecnológico, el Huapi, Portezuelo, Huillean Llamín: tres casos chilenos*, pon-

cia del: Primer seminario latinoamericano sobre campesinado y tecnología campesina, GIA-CLACSO, Punta de Tralca, Chile.

Bengoa, J.

1979 "Economía campesina y acumulación capitalista," en: Plaza (comp.), 1979, pp. 243-288.

Billone, J., D. Carbonetto y D. Martínez

1982 *Términos de intercambio ciudad-campo 1970-1980, precios y excedente agrario*, CEP, Lima.

Blakely, R., B. Hall y R. Kidd

1981 *The Education of Adults: Recent Changes and Present Prospects*, CESO-SVE, The Hague-Amersfoort.

Blat Gimeno, J.

1981 *La educación en América Latina y el Caribe en el último tercio del siglo XX*, UNESCO, Paris.

Bodemann, M.

1978 "Críticas y paradigmas de la práctica sociológica," en: Simposio Mundial de Cartagena, 1978, pp. 77-116.

Bol, D.

1982 *Ekonomien en armoede; moedwil en misverstand in de ontwikkelingshulp*, Van Gennep, Amsterdam.

Bosco Pinto, J.

1976 a *Trabajo con grupos y movilización comunitaria*, IICA, Santo Domingo (mimeo).

1976 b *Metodología de investigación-acción. Momentos y fases*, Quito (mimeo).

1977 *Extensión o educación; una disyuntiva crítica*, IICA, Santo Domingo (mimeo).

1979 *Educación de adultos como componente del desarrollo rural integrado*, Pátzcuaro, México (mimeo).

Bottomore, T.B.

1970 *Elites and Society*, Penguin, Harmondsworth.

1975 *Marxistische sociologie*, Boom, Meppel.

Broccoli, A.

- 1984 *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, Ed. Nueva Imagen, México.

Bruyn, S.

- 1963 "The Methodology of Participant Observation," en: *Human Organization*, vol. 22, no. 3.

Bryceson, D. y K. Mustafa

- 1982 "Participatory Research: Redefining the Relationship between Theory and Practice," en: Kassam y Mustafa (eds.), 1982, pp. 87-109.

Bryceson, D., L. Manicom y Y. Kassam

- 1982 "The Methodology of the Participatory Research Approach" en: Kassam y Mustafa (eds.), 1982, pp. 67-82.

Buys, D.

- 1983 *Samen de baas worden. Naar een model van een participatief ontwikkelingsproject*, Development Studies no. 5, Institute of Social and Cultural Studies, Leiden.

Caballero, J.M.

- 1980 a *Agricultura, reforma agraria y pobreza campesina*, IEP, Lima.
- 1980 b "El fracaso del modelo agrario militar," en: Centro de Investigación y Capacitación, 1980, pp. 67-104.

Caballero, J.M. y E. Alvarez,

- 1980 *Aspectos cuantitativos de la reforma agraria [1969-1979]* IEP, Lima.

Cardoso, F.H.

- 1974 "Notas sobre el estado actual de los estudios sobre dependencia," en: J. Serra (comp.), *Desarrollo latinoamericano ensayos críticos*, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 325-356.

Cardoso, F.H. y E. Faletto

- 1970 *Dependencia y desarrollo en América Latina*, Siglo XXI, México.

Cariola, P.

s.f. "Educación y participación en América Latina," en: *Socialismo y participación*, no. 14, Lima, pp. 129-158.

Carnoy, M.

1977 *La educación como imperialismo cultural*, Siglo XXI, México.

Cartay, R.

1973 "La revolución verde; una falacia," en: *Opinión agraria*, no. 1, Caracas, pp. 6-15.

Carroll, T.F.

1969 "Peasant Co-operation in Latin America," en: T.F. Carroll et al., *A Review of Rural Cooperation in Developing Areas: Rural Institutions and Planned Change*, UNRISD, Ginebra, pp. 1-94.

Castro Pozo, H.

1979 *Nuestra comunidad indígena*, Ed. del autor, Lima.

CEDAL-CEESTEM

1983 *Civilización, configuraciones de la diversidad*, CEESTEM, México.

CEESTEM

1982 *La educación no-formal en México: un análisis de sus metodologías*, México.

CELADEC

1982 *Aprender a leer la realidad para escribir la historia*, Informe final del encuentro latinoamericano de alfabetización, CELADEC y DIMED, Lima.

CENCIRA

1977 *Comunidades campesinas; proceso histórico de diferenciación regional*, Lima.

CENCIRA-COTESU

1981 *Diagnóstico microrregional de Huamanga*, Ayacucho.

Center for International Education

1976 *Non formal Education in Ecuador 1971-1975*, University of Massachusetts, Mass.

Centro de Investigación y Capacitación

- 1980 *Realidad del campo peruano después de la Reforma Agraria. 10 ensayos críticos*, Lima.

Centro Nacional de Investigaciones Agrarias

- 1980 *Conferencia mundial sobre reforma agraria y desarrollo rural*, México.

CEPA

- 1981 "Transcendencia revolucionaria de una metodología liberadora," en: *Cultura Popular*, no. 2, Lima, pp. 106-113.

CEPAL

- 1982 *Economía campesina y agricultura empresarial. Tipología de productores del agro mexicano*, Siglo XXI, México.

Cervantes, E.

- 1977 *Educación popular y sociedad capitalista*, SEPAC, México.
1979 "Desviaciones en la educación popular," en: *Unidad y Línea*, no. 2, México, pp. 1-9.

Cicourel, A.V.

- 1973 *Cognitive Sociology*, Penguin, Harmondsworth.

CIERA

- 1982 *Clases sociales y reforma agraria*, Informe de Investigación 12, Managua.

Cohen, E.

- 1981 "La investigación participativa en el contexto de los proyectos de desarrollo rural. Algunas consideraciones preliminares," en: Vfo Grossi, De Wit y Gianotten (eds.) 1981, pp. 81-102.

Colombres, A. (comp.)

- 1982 *La cultura popular*, Premia Ed., México.

Cortés, H.O.

- 1984 *Colectivización de la organización cooperativa CCS*, UNAN Managua (mimeo).

Coser, L.

- 1956 *The Functions of Social Conflict*, Glencoe, Free Press.

COTESU

1983 *Reflexión a partir de una experiencia*, Ayacucho.

Cotler, J.

1978 *Clases, estado y nación en el Perú*, IEP, Lima.

CREFAL

1976 *El por qué y el cómo de la educación funcional en América Latina*, Pátzcuaro, México.

1979 *Algunos planteamientos de base para la formulación de políticas y estrategias de desarrollo de la educación de adultos en la década de los 80*, CREFAL-SEP-OEA, Pátzcuaro, México.

CSUTCB

1984 *Ley agraria fundamental*, Congreso Nacional de Cochabamba del 16 al 20 de enero de 1984, CSUTCB, Cochabamba.

Chayanov, A.V.

1979 a "La organización de la unidad económica campesina: introducción," en: Plaza (comp.), 1979, pp. 85-104.

1979 b "Acerca de la teoría de los sistemas económicos no capitalistas," en: Plaza (comp.), 1979, pp. 105-136.

Chiappo, L.

1979 *Educación de adultos en la perspectiva del desarrollo cultural, científico y educativo*, ponencia del Segundo Seminario latinoamericano sobre educación integrada de adultos, Pátzcuaro, México.

Chomsky, N.

1970 *De macht van Amerika en de nieuwe mandarijnen*, Spectrum, Utrecht-Antwerpen.

Chonchol, J.

1981 "La reforma agraria en Chile," en: García (comp.), 1981, pp. 747-775.

Chong Sanchez, J.

1974 "La planificación del desarrollo y la educación de adultos," en: *Educación de adultos en el contexto de la revolución peruana*, Ministerio de Educación, Lima.

- Darcy de Oliveira, R. y M. Darcy de Oliveira
1982 "The Militant Observer: a Sociological Alternativa," en:
Hall, Gillette y Tandon (eds.), 1982, pp. 41-60.
- Darcy de Oliveira, R. y P. Dominice
1979 "Freire: descorrer el velo," en: Torres Novoa (comp.),
1979, pp. 63-72.
- Degregori, C.I.
1979 *Diagnóstico socio-económico del departamento de Ayacucho*,
Informe presentado a ITINTEC, Lima.
- s.f. "Indigenismo, clases sociales y problema nacional," en:
Indigenismo, clases sociales y problema nacional, CELATS,
Lima, pp. 15-51.
- Degregori, C.I. y J. Golte
1973 *Dependencia y desintegración en la comunidad de Pacaraos*,
IEP, Lima.
- De Janvry, A.
1981 *The Agrarian Question and Reformism in Latin America*,
John Hopkins, Baltimore - London.
- De Jong Gierveld, J. y C. Van der Wees
1983 "Participatie als doelstelling en het onderzoek ernaar,"
en: Kruyt y Vellinga (eds.), 1983, pp. 79-88.
- DESCO
1983 *La agricultura en la economía campesina*, ponencia del Pri
mer seminario latinoamericano sobre campesinado y tecnolo
gía campesina, GIA-CLACSO, Punta de Tralca, Chile.
- De Schutter, A.
1981 *Investigación participativa: una opción metodológica para
la educación de adultos*, CREFAL, Retablo de Papel 3, Patz
cuaro, México.
- De Schutter, A. et al.
1980 *La investigación en educación de adultos en América Lati
na*, Tomo I, CREFAL, Pátzcuaro, México.

De Silva, G.V.S. et al.

- 1979 "Bhoomi Sena: a Struggle for People's Power," en: *Development Dialogue*, no. 2, pp. 3-70.

De Wit, T.

- 1974 *Boer en ambtenaar in een ontwikkelingsproject*, UvA, Amsterdam (mimeo).

De Zutter, P.

- 1980 *¿Cómo comunicarse con los campesinos?*, Ed. Horizonte, Lima.

Díaz Polanco, H.

- 1981 *Teoría marxista de la economía campesina*, Juan Pablo Ed. México.

Díaz Polanco, H. et al.

- 1981 *Indigenismo, modernización y marginalidad; una revisión crítica*, Juan Pablo Ed., México.

DIGEBALYC

- 1975 *Educación de adultos en el contexto de la revolución peruana*, Ministerio de Educación, Lima.

Domike, A.L. y S.L. Barraclough

- 1974 "La estructura agraria en siete países de América Latina," en: Flores (comp.), 1974, pp. 318-385.

Dos Santos, Th.

- 1970 *Dependencia y cambio social*, CESO, Santiago.

Dumont, R.

- 1971 *Notes sur les implications sociales de la 'révolution verte' en quelques pays d'Afrique*, UNRISD Report no. 715, Genève.

Dumont, R. y M.F. Mottin

- 1982 *El mal desarrollo de América Latina: México, Colombia, Brasil*, Panorama Ed., México.

Earls, J. e I. Silverblatt

- 1979 "Ayllus y etnias de la región Pampas-Qaracha: el impacto del imperio incaico," en: *Investigaciones de las ciencias histórico-sociales*, UNSCH, Ayacucho, pp. 267-282.

- Eckstein, S.
1978 *El ejido colectivo en México*, Fondo de Cultural Económica, México.
- Eisenstadt, S.N.
1966 *Modernization: Protest and Change*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, New Jersey.
- Entwistle, H.
1979 *Antonio Gramsci. Conservative Schooling for Radical Politics*, Routledge Education Books, London.
- Erasmie, T.
1980 *Adult Education. An Introduction to Research and Development Work*, vol. I, Linköping University.
- Erasmus, C.J.
1961 *Man Takes Control. Cultural Development and American Aid* University of Minnesota Press, Minneapolis.
1968 "Community Development and the Encogido Syndrom," en: *Human Organization*, vol. 27, no. 1, pp. 65-74.
- Escobar, A.
1972 *Lenguaje y discriminación social en América Latina*, Ed. Milla Batres, Lima.
- Escobar, G.
1973 *Sicaya, cambios culturales en una comunidad mestiza andina*, IEP, Lima.
- Esculies, O., M. Rubio y V. González
1977 *Comercialización de alimentos. Quiénes ganan, quiénes pagan, quiénes pierden*, DESCO, Serie Praxis 8, Lima.
- Fals Borda, O.
1971 *Cooperatives and Rural Development in Latin America. An Analytic Report*, UNRISD, Genève.
1978 "Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla," en: *Symposio Mundial de Cartagena*, 1978, pp. 209-249.
1981 a *Ciencia propia y colonialismo intelectual*, Carlos Valencia Eds., Bogotá.

Fals Borda, O.

- 1981 b "La ciencia y el pueblo," en: Vfo Grossi, De Wit y Giannotten (eds.), 1981, pp. 19-47.

FAO

- 1978-79 *Small Farmers Development Manual*, vol I y II, FAO, Oficina regional de Asia y Lejano Oriente, Bangkok.

FAO

- 1983 *Consulta latinoamericano sobre acciones y estrategias de desarrollo*, Informe final, Santiago.

Faure, E. et al.

- 1978 *Aprender a ser*, Alianza Universidad, UNESCO, Paris-Madrid.

Feder, E.

- 1976 "The World Bank Programme for the Self-Liquidation of the Third World Peasantry," en: *The Journal of Peasant Studies*, vol. 3, pp. 343-354.
- 1978 *Violencia y despojo del campesino: latifundismo y explotación*, Siglo XXI, México.
- 1981 "Campesinistas y descampesinistas; tres enfoques divergentes (no incompatibles) sobre la destrucción del campesinado," en: Garcia (comp.), 1981, pp. 199-240.

Figueroa, A.

- 1981 *La economía campesina de la Sierra del Perú*, PUC, Lima.
- 1982 *Reestructuración agraria en la Sierra peruana*, Escuelas campesinas de la CCP, Lima.

Flores, E.

- 1974 a "La teoría económica y la tipología de la reforma agraria," en: Flores (comp.), 1974, pp. 297-317.
- 1974 b "La revolución verde," en: Flores (comp.), 1974, pp. 288-294.

Flores, E. (comp.)

- 1974 *Desarrollo agrícola*, Fondo de Cultura Económica, México.

Foster, G.M.

- 1965 "Peasant Society and the Image of the Limited Good," en: *American Anthropologist*, vol. 67, no. 2, pp. 293-316.

Franco, F.

- 1973 *El hombre: construcción progresiva. La tarea educativa de Paulo Freire*, Ed. Monsiega, Madrid.

Frank, A.G.

- 1976 *Capitalismo y subdesarrollo en América Latina, Siglo XXI México*.

Freire, P.

- 1969 *La educación como práctica de la libertad*, Ed. Tierra Nueva, Montevideo.
- 1970 *Cultural Action for Freedom*, Harvard Educational Review, Serie Monographies, no. 1.
- 1973 *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- 1976 "Entrevista a Paulo Freire," en: *Temas de educación y política*, Ed. Tarea, Lima.
- 1977 a *Cartas a Guinéa Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, Siglo XXI, México.
- 1977 b "Desmitificación de la concientización," en: Torres Novoa (comp.), 1977, pp. 121-138.
- 1978 *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI, México.
- 1982 "Creating Alternative Research Methods: Learning to Do It by Doing It," en: Hall, Gillette y Tandon (eds.), 1982, pp. 29-37.

Freire, P. y A. Salazar Bondy

- 1975 *¿Qué es y cómo funciona la concientización?* Lima.

Fuenzalida, F. et al.

- 1982 *El desafío de Huayopampa; comuneros y empresarios*, IEP, Lima, Versión revisada y aumentada.

Furter, P.

- 1970 *Educación y reflexión*, Ed. Tierra Nueva, Montevideo.

Gajardo, M.

- 1982 *Evolución, situación actual y perspectivas de las estrategias de investigación participativa en América Latina*, FLACSO, Santiago (mimeo).

Galeano, E.

- 1974 *De aderlating van een continent, vier eeuwen economische exploitatie van Latijns Amerika*, Van Gennep, Amsterdam.
- 1982 "Literatura y cultura popular en América Latina: diez errores o mentiras frecuentes," en: Colombres (comp.), 1982, pp. 93-110.

Galjart, B. et al.

- 1982 *Participatie, toegang tot ontwikkeling. Verslag van een onderzoek naar de mogelijkheden van participatie in ontwikkelingsprojecten*, Development Studies no. 1, Institute of Social and Cultural Studies, Leiden.

Galvez, M., J. Ansión y C. Degregori

- 1981 "Lo individual y lo colectivo en la comunidad andina," en: *Ideología*, no. 7, IER, Ayacucho, pp. 17-48.

Gamst, F.G.

- 1974 *Peasants in Complex Societies*, Holt, Rinehart and Winston, New York.

García, A.

- 1981 "Reforma agraria y desarrollo capitalista en Bolivia," en: García (comp.), 1981, pp. 583-633.

García, A. (comp.)

- 1981 *Desarrollo agrario y la América Latina*, Fondo de Cultura Económica, México.

García Canclini, H.

- 1982 *Las culturas populares en el capitalismo*, Siglo XXI, México.

García Huidobro, J.

- 1976 *Educación, conciencia y sociedad*, Universidad Católica, Lovaina.

García Huidobro, J.

- 1980 *Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no-formales de educación de adultos*, UNESCO-OREALC, Santiago.

García Huidobro, J. y S. Martinic

- 1983 *Cultura popular: proposiciones para una discusión*, CIDE, Santiago.

García Sayan, D.

- 1982 *Tomas de tierras en el Perú*, DESCO, Lima.

Garfinkel, H.

- 1967 *Studies in Ethnomethodology*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs N.Y.

Geertz, C.

- 1963 *Agricultural Involution, the Process of Ecological Change in Indonesia*, University of California Press, Berkeley.

George, S.

- 1980 *Cómo muere la otra mitad del mundo, las verdaderas razones del hambre*, Siglo XXI, México.

Germani, G.

- 1956 *La sociología científica: aportes para su fundamentación* UNAM, México.

Gianotten, V.

- 1977 "El caso de la Quinua; límites de la acción educativa en un contexto de escasa participación," en: Matos Mar et al., 1977.
- 1980 *Onderwijshervorming in een boerensamenleving in Perú, een case study naar de effecten van de onderwijshervorming op het dagelijkse leven*, CESO-Verhandeling 22, Den Haag.

Gianotten, V. y T. de Wit

- 1982 *Participatory Research in the Context of Peasant Economy*, CESO-SVE, The Hague-Amersfoort.

Gianotten, V. y T. de Wit

- 1983 a *Centro de Capacitación Campesina 1977-1982; trayectoria de un programa de educación popular y desarrollo rural en comunidades campesinas andinas*, UNSCH, Ayacucho.
- 1983 b "Organización popular: el objetivo de la investigación participativa," en: G. Huizer (ed.), *The Politics of Rural Development in Latin America*, Boletín de Estudios Latinoamericanos y del Caribe, no. 35, CEDLA, Amsterdam, pp. 101-116.
- 1983 c *La racionalidad de la producción campesina*, ponencia del Primer seminario latinoamericano sobre campesinado y tecnología campesina, GIA-CLACSO, Punta de Tralca, Chile (mimeo).

Gianotten, V., T. de Wit y H. de Wit

- 1985 "The Impact of Sendero Luminoso on Regional and National Politics in Perú," en: D. Slater (ed.) *The State and the New Social Movements in Latin America*, CEDLA, Latin America Studies no. 29, Amsterdam (forthcoming).

Gilbert, A.

- 1974 *Latin American Development, a Geographical Perspective*, Penguin, Harmondsworth.

Glaser, B.G. y A.L. Strauss

- 1970 "Discovery of Substantive Theory: a Basis Strategy Underlying Qualitative Research," en: W.J. Filstead (ed.), *Qualitative Methodology: Firsthand Involvement with the Social World*, Mackham Publ., Chicago, pp. 288-304.

Golte, J.

- 1980 *La racionalidad de la organización andina*, IEP, Lima.

Goldsmidt, A.

- 1980 *El desarrollo campesino en México*, Juan Pablo Ed., México.

Gomezjara, F.

- 1983 *Técnicas de desarrollo comunitario*, Ed. Nueva Sociología México.

Gonzales Casanova, P.

1969 *Sociología de la explotación*, Siglo XXI, México.

1973 *Las categorías del desarrollo económico y la investigación en ciencias sociales*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.

Gouldner, A.W.

1972 "De partijdige socioloog; sociologie in de verzorgingsstaat," en: A.W. Gouldner et al., *Sociologie als spiegelgevecht, opstellen over waardevrijheid en sociologische technieken*, Van Gennep, Amsterdam.

1979 "Het stalinisme als binnenlands kolonialisme," en: *De Gids*, no. 9-10, pp. 559-603.

Gramsci, A.

1967 *La formación de los intelectuales*, Ed. Grijalbo, México.

1975 *Cuadernos de la cárcel: los intelectuales y la organización de la cultura*, Juan Pablo Ed., México.

1978 *Marrisme als filosofie van de praxis*, Van Gennep, Amsterdam.

Griffin, K.

1972 *The Green Revolution, an Economic Analysis*, UNRISD Report, no. 726, Genève.

1976 "Historische aspecten van de onderontwikkeling," en: S. Amin et al., *Imperialisme en onderontwikkeling*, Sun-schrift, no. 104, Nijmegen, pp. 17-28.

Guerrero, F.J.

1981 "La cuestión indígena y el indigenismo," en: Díaz Polanco et al., 1981, pp. 47-83.

Guibal, F.

1981 *Gramsci: filosofía, política y cultura*, Ed. Tarea, Lima.

Gutelman, M.

1983 *Capitalismo y reforma agraria en México*, ERA, México.

Gutiérrez, F.

- 1974 *Hacia una pedagogía basada en los medios de comunicación social. Experiencias concretas en América Latina*, CIEC, Bogotá.
- 1979 *Educación de adultos y comunicación social*, CREFAL, Pátzcuaro, México (mimeo).

Gutiérrez, G.

- 1977 "Praxis de liberación y fe cristiana," en: R. Gibellini (ed.), *La nueva frontera de la teología en América Latina*, Ed. Sígueme, Salamanca.

Guzmán, V., V. Vargas y J. Joseph

- 1981 a "Educación popular y nueva hegemonía," en: *Cultura Popular*, no. 1, Lima, pp. 52-61.
- 1981 b "Ideología dominante y actividad organizada de masas," en: *Cultura Popular*, no. 2, Lima, pp. 91-105.

Hall, B.

- 1978 "La creación del conocimiento: la ruptura del monopolio, métodos de investigación, participación y desarrollo," en: *Symposio Mundial de Cartagena*, vol. II, 1978, pp. 395-414.
- 1981 "El conocimiento como mercancía y la investigación participativa," en: Vfo Grossi, De Wit y Gianotten (eds.), 1981, pp. 48-68.
- 1982 "Breaking the Monopoly of Knowledge: Research Methods, Participation and Development," en: Hall, Gillette y Tandon (eds.), 1982, pp. 13-26.

Hall, B., A. Gillette y R. Tandon (eds.)

- 1982 *Creating Knowledge: a Monopoly? Participatory Research in Development*, Participatory Research Network Series, no. 1, New Dehli.

Hamad, S.

- 1960 *Temperament and Character of the Arabs*, Twayne Publ., New York.

Harnecker, M.

- 1981 *Los conceptos elementales del materialismo histórico*, Siglo XXI, México.

Havens, E. y W. Flinn

- 1975 *Green Revolution Technology: Structural Aspects of its Adoption and Consequences*, Global Two Report, UNRISD, Genève.

Hernández, I.

- 1983 a "El fenómeno de la discriminación étnica," en: *El Porteño*, marzo 1983.
- 1983 b "Desgradación cultural y desamparo educativo," en: *El Porteño*, mayo 1983.

Hewitt de Alcántara, C.

- 1978 *La modernización de la agricultura mexicana 1940-1970*, Siglo XXI, México.

HIVOS-DGIS

- 1982 *Programma evaluatie HIVOS in Peru. Twee cases: CIDEM en TADEPA*, Programma evaluatie in het kader van het medefinancieringsprogramma, Den Haag (mimeo).

Hobsbawm, E.J.

- 1974 *Rebeldes primitivos; estudio sobre las formas arcaicas de los movimientos sociales en los siglos XIX y XX*, Ed. Ariel, Barcelona.
- 1980 *Formaciones económicas precapitalistas. Introducción a Karl Marx 'Formas que preceden a la producción capitalista'*, Cuadernos Pasado y Presente, no. 20, México.

Holmberg, A.R.

- 1955 "Participant Intervention in the Field," en: *Human Organization*, vol. 14, no. 1, pp. 23-28.
- 1966 *Vicos: método y práctica de antropología aplicada*, Ed. Estudios Andinos, Lima.
- 1967 "Algunas relaciones entre la privación psico-biológica y el cambio cultural en los Andes," en: *América Indígena*, vol. XXVII, no. 1, pp. 3-24.

Horkheimer, M. y T. Adorno

1974 *Dialéctica del iluminismo*, Ed. Sur, Buenos Aires.

Hörnemann, M.

1981 *Erfahrungen in der lateinamerikanischen Volksbildung. Ein Versuch mit der Aktionsforschung Ernst zu machen*, Haag-Herchen Verlag, Frankfurt a/m.

Horowitz, I.L. (ed.)

1967 *The Rise and Fall of Project Camelot*, MIT-Press, Cambridge (Mass.).

Horton, D.

1975 "Land Reform and Group Farming in Peru," en: P. Downer (ed.), *Cooperative and Commune. Group Farming in the Economic Development of Agriculture*, University Wisconsin Press, pp. 213-238.

Hoselitz, B.F.

1960 *Sociological Factors in Economic Development*, Free Press Chicago.

Huacani, C., J. Subirats y J. Mamani

1979 "Estudio de caso: warisata-escuela-ayllu," en: *Perspectivas de la educación en América Latina*, CEE, México, pp. 179-209.

Huizer, G.

1964 "A Community Development Experience in a Central American Village. Some Reflections and Observations," en: *América Indígena*, vol. XXIV, no. 3, pp. 221-231.

1965 "Evaluating Community Development at the Grass-roots," en: *América Indígena*, vol. XXV, no. 3, pp. 279-301.

1966 "Desarrollo de la comunidad y grupos de intereses en áreas rurales," en: *América Latina*, año 9, no. 2, pp. 41-66.

1968 "Comunidades agrícolas. Internal Colonialism and Agrarian Reform in Chile," en: *América Latina*, año 11, no.4, pp. 110-128.

Huizer, G.

- 1969 "Community Development, Land Reform and Political Participation," en: *The American Journal of Economics and Sociology*, vol. 28, no. 2, pp. 159-178.
- 1973 *Extensión rural y motivación del campesino en América Latina y el Caribe*, FAO-ESH-OP, 73-2, Roma.
- 1976 a "Algunas consideraciones éticas sobre las investigaciones en los países subdesarrollados," en: *América Indígena*, vol. XXXVI, no. 1, pp. 141-155.
- 1976 b "Boerenbeweging op Cuba vóór de revolutie," en: *Boerenverzet in Latijns Amerika. Een onderzoek naar oorsprongen en vormen van boerenorganisatie*, SUN, Nijmegen, pp. 266-270.
- 1976 c *El potencial revolucionario del campesino en América Latina*, Siglo XXI, México.
- 1979 a "Anthropology and Politics: from Naiveté toward Liberation?," en: Huizer y Mannheim (eds.), 1979, pp. 3-41.
- 1979 b "Ciencia social aplicada y acción política, notas sobre nuevos enfoques," en: *Revista Mexicana de Sociología*, vol. XLI, no. 3, pp. 1013-1040.
- 1980 "Enfoques alternativos al desarrollo rural," en: *América Indígena*, vol. XL, no. 3, pp. 549-576.
- 1981 "Campesinos y campesinas," en: *Revista Mexicana de Sociología*, vol. XLIII, no. 1, pp. 9-62.
- 1983 *Guiding Principles for People's Participation Projects*, FAO, Roma.

Huizer, G. y B. Mannheim (eds.)

- 1979 *The Politics of Anthropology. From Colonialism and Sexism toward a View from Below*, Mouton, The Hague-Paris.

Huizer, G. y R. Stavenhagen

- 1978 "Movimientos campesinos y reforma agraria en América Latina: México y Bolivia," en: Landsberger (comp.), 1978, pp. 382-422.

Hurtado, H.

- 1974 *Formación de las comunidades campesinas en el Perú*, Ed. Tercer Mundo, Lima.

Hyden, G.

- 1982 *Beyond Ujamaa in Tanzania. Underdevelopment and an Uncaptured Peasantry*, Heineman, London.

Illich, I.

- 1971 *Deschooling Society*, Harper and Row, New York.

INE

- 1981 *Perú: algunas características de la población. Resultados provisionales del censo de 12 de julio de 1981*, Instituto Nacional de Estadística, Lima.
- 1983 *Censos Nacionales VIII de población, III de vivienda: 12 de julio de 1981*, tomos I, II y III, Instituto Nacional de Estadística, Lima.

Jara, O.

- 1981 *Educación popular: la dimensión educativa de la acción política*, ALFORJA, San José.

Kapsoli, W.

- 1977 *Los movimientos campesinos en el Perú 1879-1965*, Delva Ed., Lima.

Kassam, Y. y K. Mustafa (eds.)

- 1982 *Participatory Research. An Emerging Alternative Methodology in Social Science Research*, Participatory Research Network Series, no. 2, New Dehli.

Kerblay, B.

- 1979 "A.V. Chayanov: su vida, carrera y trabajos," en: Plaza (comp.), 1979, pp. 25-70.

Kervin, B. y G. Rengifo

- 1980 *Experiencia inicial de planificación rural: caso Antapampa*, CENCIRA, Cusco (mimeo).

Korten, D.

- 1980 *Community Organization and Rural Development: a Learning Process Approach*, Ford Foundation, Washington.

Kruyt, D. y M. Vellinga (eds.)

1983 *Ontwikkelingshulp getest. Resultaten onder de loep.* Dick Coutinho, Muiderberg.

Labarca, G. et al.

1977 *La educación burguesa*, Ed. Nueva Imagen, México.

La Belle, T.

1980 *Educación no formal y cambio social en América Latina*, Ed. Nueva Imagen, México.

Lacayo, F.

1983 "La investigación participativa en el contexto de la educación de adultos en Nicaragua," en: Vejarano (comp.), 1983, pp. 191-224.

Landsberger, H.A.

1978 "Disturbios campesinos: temas y variaciones," en: Landsberger (comp.), 1978, pp. 11-93.

Landsberger, H.A. (comp.)

1978 *Rebelión campesina y cambio social*, Grijalbo, Barcelona.

Latapi, P.

1984 *Tendencias de la educación de adultos en América Latina: una tipología orientada a su evaluación cualitativa*, CRE FAL -UNESCO -OREALC, Pátzcuaro, México.

Leacock, E.

1979 "Women, Development and Anthropology, Facts and Fictions," en: Huizer y Mannheim (eds.), 1979, pp. 131-141.

Le Boterf, G.

1981 *L'enquête participation en question. Analyse d'une expérience, description d'une méthode et réflexions critiques*, Paris.

Le Coz, J.

1976 *Las reformas agrarias, de Zapata a Mao Tsé-tung y la FAO*, Ariel, Barcelona.

Lehmann, D.

1980 "Ni Chayanov ni Lenin: apuntes sobre la teoría de la economía campesina," en: *Estudios Rurales Latinoamericanos*, vol. 3, no. 1, pp. 5-25.

Lenin, V.I.

1974 *Materialismo y empiriocriticismo*, Madrid.

Lê Thành Khôi,

1983 "El analfabetismo, un enemigo difícil de vencer," en: *El Correo de la UNESCO*, mayo 1983, pp. 9-12.

Lewin, K.

1958 *Resolving Social Conflicts*, Harper and Brothers, New York.

López de Ceballos, P.

1980 *La investigación participativa grupal: introducción metodológica*, UNSCH, Ayacucho (mimeo).

Lou, J.

1980 *Programa de educación de adultos en área rural*, ponencia del Primer seminario latinoamericano de investigación participativa en medio rural, Ayacucho (mimeo).

Ludojoski, R.L.

1972 *Andragogfa o educación del adulto*, Ed. Guadalupe, Buenos Aires.

Luginbuhl, J.

1980 *La estrategia del auto-diagnóstico en los procesos de capacitación rural: un análisis crítico*, CREFAL, Pátzcuaro, México (mimeo).

Lumbreras, L.

1973 *Peoples and Culture of Ancient Perú*, Smithsonian, New York.

Lynd, R.S.

1970 *Knowledge for What? The Place of Social Science in American Culture*, Princeton, New York.

Maduro, O.

1983 "El profesional en los procesos populares," en: *Cultura Popular*, no. 7, Lima, pp. 60-71.

Magalhaes, O.

1965 *El cooperativismo, crédito supervisado y la extensión agrícola como factor de desarrollo de las comunidades rurales*, CREFAL, Pátzcuaro, México.

Malassis, L.

1975 *Ruralidad, educación y desarrollo*, Ed. UNESCO, Paris.

Maletta, H.

1980 "Cambios en el Perú rural desde 1950," en: Centro de Investigación y Capacitación, 1980, pp. 17-66.

Mamak, A.

1978 "Nacionalismo, conciencia de clase y conciencia racial, y la investigación social en la isla de Bouganville, Papua, Nueva Guinea," en: Simposio Mundial de Cartagena, 1978, tomo II, pp. 45-64.

Mao Ze Dong,

1968 a *Algunas cuestiones sobre los métodos de dirección*, Pekín.

1968 b *Obras escogidas: De las masas a las masas*, Tomo III, Pekín.

1971 "Sobre la práctica," en: *Cinco tesis filosóficas*, Ed. en Lenguas Extranjeras, Pekín.

Mariátegui, J.C.

1976 *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, Biblioteca Amauta, Lima (1ª ed. 1928).

Martinic, S. y H.H. Sainz

1983 "Investigación participativa y cultura popular: una experiencia en curso (México)," en: Vejarana (comp.), 1983, pp. 307-325.

Martínez, H.

1980 "las empresas asociativas agrícolas peruanas," en: Centro de Investigación y Capacitación, 1980, pp. 105-155.

Martínez, D. y A. Tealdo

1982 *El agro peruano 1970-1980: análisis y perspectivas*, CEDEP, Lima.

Marx, K.

1979 "Peasantry as a class," en: Shanin (ed.), 1979, pp. 229-238.

1980 "Formas que preceden a la producción capitalista," en: Hobsbawm, 1980, pp. 49-97.

Marx, K. y F. Engels

1974 *De duitse ideologie. Deel I, Feuerbach*, SUN, Nijmegen.

Matos Mar, J. et al

1977 *Marginalidad rural, educación y multilingüismo en un con texto de reformas: el caso peruano*, UNESCO-CEPAL-PNUD, Quito (mimeo).

Matos Mar, J. y J.M. Mejía

1981 "La reforma agraria y la cooperativización en el Perú, 1968-1978," en: García (comp.), 1981, pp. 686-746.

Mattelart, A.

1981 *La comunicación masiva en el proceso de liberación*, Siglo XXI, México.

1982 "Nuevas estrategias de dominación para América Latina en el campo de las comunicaciones," en: *Cultura Popular*, no. 3-4, Lima, pp. 138-149.

Mayorga, S.

1982 "La experiencia agraria de la revolución nicaragüense," en: *Reforma agraria y revolución popular en América Latina*, vol. II, CIERA, Managua, pp. 91-120.

Meadows, D.

1972 *Rapport van de Club van Rome; de grenzen aan de groei*, Aula, Utrecht-Antwerpen.

Medina, G.

1979 *La educación permanente en América Latina: estado, situación y políticas de la UNESCO en este campo*, Cuadernos del CREFAL, no. 6, Pátzcuaro, México.

Meillassoux, C.

1977 *Mujeres, graneros y capital*, Siglo XXI, México.

Mellor, J.W.

1975 *Economía del desarrollo agrícola*, Fondo de Cultura Econó mica, México.

Méndez, M.

1980 *Hacia una metodología de investigación participativa en medio rural*, UNSCH, Ayacucho (mimeo).

Meneses, A. y W. Zevallos

- 1982 *Estudio socio-económico de Circamarka, Llusita y Huanca-raylla*, CCC-UNSCH, Ayacucho.

MIDINRA

- 1983 *Informe de Nicaragua a la FAO*, Managua.

Mies, M.

- 1978 *Methodische Postulate zur Frauenforschung. Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis*, Verlag Frauenoffensive, München.

Miller, E.J.

- 1976 *Desarrollo integral del medio rural*, Fondo de Cultura Económica, México.

Miller, S.M.

- 1952 "The Participant Observer and Over-Rapport," en: *American Sociological Review*, vol. XVII.

Ministerio de Agricultura

- 1982 *Curso metodológico de extensión agropecuaria; programa sectorial agropecuario*, Convenio Perú-BID, INIPA-CIPA, Ayacucho.

Ministerio de Educación

- 1976 *¿Qué es alfabetización?*, DIPRE, Lima.
- 1981 *Estadísticas de la educación 1981*, Oficina de estadísticas, Lima.
- 1982 *Estadísticas de la educación 1982*, Oficina de estadísticas, Lima.

Ministerio de Trabajo

- 1961 *Padrón general de comunidades indígenas reconocidas oficialmente al 30 de junio de 1961*, Asuntos Indígenas, Lima.

Mintz, S.W.

- 1979 "The Rural Proletariat and the Problem of the Rural Proletarian Consciousness," en: R. Cohen, P.C.W. Gutkind y P. Brazier (eds.), *Peasants and Proletarians; the Struggle of Third World Workers*, Hutchinson & Co., London, pp. 173-197.

Mires, F.

- 1979 "Die Indios und das Land, oder wie Mariátegui die Revolu
tion in Perú begriff," en: *Latein Amerika Analysen und*
Berichte, no. 3, Berlin, pp. 13-44.

Moguel, J.

- 1981 "La cuestión campesina en el pensamiento de Marx," en:
J. Moguel et al., *Ensayos sobre la cuestión agraria y el*
campesinado, Juan Pablo Ed., México, pp. 9-27.

Molano, A.

- 1978 a "Anotaciones acerca del papel de la política en la inves
tigación social," en: Simposio Mundial de Cartagena,
1978, pp. 319-360.
- 1978 b "Introducción," en: Simposio Mundial de Cartagena, 1978,
pp. IX-LVI.

Molina, A. y A. Urbina

- 1978 *Teoría y praxis en andragogía*, Caracas.

Montoya, R.

- 1980 *Capitalismo y no capitalismo en el Perú. Un estudio his*
tórico de su articulación en un eje regional, Mosca Azul
Eds., Lima.

Moore, B. jr.

- 1969 *Social Origins of Dictatorship and Democracy. Lord and*
Peasant in the Making of the Modern World, Penguin, Har
mondsworth.

Murra, J.

- 1978 *La organización económica del Estado Inca, Siglo XXI*,
México.

Myrdal, G.

- 1969 *Objectivity in Social Research*, Duckworth & Co., London.

Naciones Unidas

- 1971 *Popular Participation in Development: Emerging Trends in*
Community Development, New York.

Nagel, J. y E. Rodríguez

- 1982 *Alfabetización. Políticas y estrategias en América Lati*
na y el Caribe, UNESCO-OREALC, Santiago.

Nash, J.

- 1976 a "A Critique of Social Science Poles in Latin America," en: J. Nash y H. Safa (eds.), *Sex and Class in Latin America*, Praeger, New York.

Nash, J. (ed.)

- 1976 b *La mujer en los Andes*, Estudios Andinos, año 5, vol. V, no. 1.

Naveda, I. y M. Auqui

- 1979 *Breve estudio de la economía campesina en el barrio de Qacher Potrero de la comunidad de Quispillaqta, CCC-UNSCH, Ayacucho.*
- 1981 *Breve estudio socio-económico del barrio de Punkupata de la comunidad de Quispillaqta, CCC-UNSCH, Ayacucho.*

Negre Rigol, P. et al.

- 1976 *Reformas agrarias en América Latina*, Tierra Nueva, Buenos Aires.

Oakley, P. y D. Marsden

- 1984 *Approaches to Participation in Rural Development*, OIT, Genève.

ORDE-Ayacucho

- 1981 *Plan de desarrollo 1981-1982*, Oficina de Planificación, Ayacucho.

Ooyens, J.

- 1978 *Vormen van onderwijs aan volwassenen. Ontwikkelingen op het gebied van de alfabetisatie*, CESO-verhandelingen no. 13, Den Haag.

Oquist, P.

- 1978 "Epistemología de la investigación-acción," en: Simposio Mundial de Cartagena, 1978, pp. 3-30.

Ossio, J.M. (comp.)

- 1973 *Ideología mesiánica del mundo andino*, Ed. Ignacio Prado Pastor, Lima.

Padrón, M.

- 1982 *Cooperación al desarrollo y movimiento popular: asociaciones privadas de desarrollo*, Institute of Cultural and Social Studies, Leiden.

Palomino, S.

- 1971 "La dualidad en la organización socio-cultural de algunos pueblos del área andina," en: *Revista del Museo Nacional*, tomo XXXVII, Lima.
- 1978 "El puente colgante de Sarhua," en: R. Ravines (comp.), *Tecnología andina*, IEP, Lima, pp. 653-658.

Paldoa, C.

- 1977 "Proyecto multinacional Alberto Masferrer y la educación de adultos," en: *La Educación*, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, año XXI, Washington.

Paulston, R.G.

- 1970 "Maestros, agentes del cambio cultural: cuatro programas peruanos," en: *América Indígena*, vol. 30, no. 4, pp. 929-944.

Pearse, A.

- 1980 *Seeds of Plenty, Seeds of Want; Social and Economic Implications of the Green Revolution*, UNRISD, Clarendon Press, Oxford.

Peressón, M., L. Cendales y G. Mariño

- 1982 "Hacia una metodología del diálogo," en: *Cultura Popular* no. 5, Lima, pp. 88-93.

Petras, J.

- 1978 "La divergencia entre el trabajo científico y la acción política," en: *Symposio Mundial de Cartagena*, 1978, pp. 274-306.

Petras, J. y E. Havens

- 1979 "De deflatie verscherpt de klassekonflikten in Perú," en: *Revolución*, no. 29, Boletín para América Latina, Rijswijk

Pezo del Pino, C. et al.

- 1978 *El magisterio y sus luchas: 1885-1978*, DESCO, Lima.

Picón, C.

- 1982 *Administración de la educación de adultos: cuatro experiencias*, Retablo de Papel 4, CREFAL, Pátzcuaro, México.

Picón, C. et al.

- 1975 *Educación de adultos en América Latina y el Caribe*, OEA-PREDE.

Pinto Contreras, R.

- s.f. *La educación de adultos en América Latina*, Lovaina (mimeo).

Plaza, O.

- 1979 "Economía campesina: presentación," en: Plaza (comp.), 1979, pp. 7-23.
- 1980 "La problemática de la comunidad campesina," en: Centro de Investigación y Capacitación, 1980, pp. 156-188.

Plaza, O. (comp.)

- 1979 *Economía campesina*, DESCO, Lima.

Plaza, O. y M. Francke

- 1981 *Formas de dominio, economía y comunidades campesinas*, DESCO, Lima.

Prado, B. y M. Auqui

- 1982 *Estudio socio-económico de San Isidro de Carampa*, CCC-UNSCH, Ayacucho.

Prado, B. y F. Huamani

- 1982 *Víctor Fajardo y sus comunidades*, CCC-UNSCH, Ayacucho.

Pray, C.E.

- 1982 "La revolución verde: evaluación," en: *Perspectivas Económicas*, no. 39, AID, Washington, pp. 26-35.

Quijano, A.

- 1977 *Dependencia, urbanización y cambio social en América Latina*, Mosca Azul Eds., Lima.
- 1979 *Problema agrario y movimientos campesinos*, Mosca Azul Eds Lima.
- 1981 *Reencuentro y debate: una introducción a Mariátegui*, Mosca Azul Eds., Lima.

Rahman, Md. A.

- 1981 a "Reflections," en: *Development: Seeds of Change*, Society of International Development, Roma.
- 1981 b *Some Dimensions of People's Participation in the Bhoomi Sena Movement*, UNRISD, Genève.

Randall, M.

- 1977 'Somos millones.' *La vida de Doris Marfa, combatiente nicaragüense*, Ed. Extemporáneos.
- 1983 *Testimonios*, ALFORJA, San José.

Redfield, R.

- 1950 *A Village that Chose Progress. Chan Kom Revisited*, Chicago.

Reimer, E.

- 1973 *School is Dead. An Essay on Alternatives in Education*, Penguin. Harmondsworth.

Ribeiro, D.

- 1983 "Etnia, indigenismo y campesinado; futuras guerras étnicas en América Latina," en: CEDAL-CEESTEM, 1983, pp. 187-208.

Rodrigues Brandão, C.

- 1983 a "La participación de la investigación en los trabajos de educación popular," en: Vejarano (comp.), 1983, pp. 89-110.
- 1983 b *O ardil da ordem: caminhos e armadilhas da educação popular*, Ed. Papirus, Campinas.

Rodríguez, C.R.

- 1981 "Cuba: cuatro años de reforma agraria," en: García (comp) 1981, pp. 659-685.

Rodríguez Fuenzalida, E.

- 1982 *Metodologías de alfabetización en América Latina*, CREFAL Serie Retablo de Papel, no. 5, Pátzcuaro, México.

Rodríguez, A., G. Riofrío y E. Welsh

- 1976 *De invasores a invadidos*, DESCO, Serie Praxis, Lima.

- Rogers, E.M.
1962 *Difusion of Innovations*, The Free Press, New York.
- Rogers, E.M. y F.F. Shoemaker
1971 *Communication of Innovations; a Cross Cultural Approach*, The Free Press, New York.
- Röling, N. y H. de Zeeuw
1983 *Improving the Quality of Rural Poverty Alleviation*, IAC, Wageningen.
- Rostow, W.W.
1960 *The Stages of Economic Growth: a Non-Communist Manifesto* Cambridge University Press, London.
- Rothman, J., J.L. Erlich y J.G. Teresa
1976 *Promoting Innovation and Change in Organizations and Communities. A Planning Manual*, Wiley and Sons, New York.
- Roy, P.
1982 "Extension with the Disadvantaged: a Radical View," en: G.E. Jones y M.J. Rolls (eds.), *Progress in Rural Extension and Community Development*, vol. I, Wiley and Sons, New York.
- Rubín de Celis, E.
1981 "Investigación científica vs. investigación participativa. Reflexiones en torno a una falsa disyuntiva," en: Vío Grossi, De Wit y Gianotten, 1981, pp. 121-136.
- Ruíz, C. y D. Leandro
1976 *Estudio preliminar de la producción lechera en tres tipos de animales de pastoreo en zona altoandina con fines de mejoramiento*, UNSCH, Ayacucho.
- Salazar Bondy, A.
1970 "Educación técnica, educación humanista: falso dilema," en: *Educación. Revista del maestro peruano*, Ministerio de Educación, Lima.
- Sánchez, G.
1936 *México: a Revolution by Education*, Viking Press, New York.

Sánchez Vázquez, A.

1980 *Filosofía de la praxis*, Ed. Grijalbo, México.

Santos de Moraes, C.

1980 *Apuntes sobre teoría de la organización*, INCA-Rural, Cuadernos de capacitación, no. 2, México.

Schejtman, A.

1983 *Campesinado y desarrollo rural: lineamientos de una estrategia alternativa*, ponencia del Primer seminario latinoamericano sobre campesinado y tecnología campesina, GIA-CLACSO, Punta de Talca, Chile.

Schrijvers, J.

1979 "Viricentrism and Anthropology," en: Huizer y Mannheim (eds.), 1979, pp. 97-116.

Schumacher, E.F.

1982 *Lo pequeño es hermoso*, Blume Ed., Madrid.

Scott, J.C.

1976 *The Moral Economy of the Peasant. Rebellion and Subsistence in Southeast Asia*, Yale University Press, New Haven-London.

Segundo, J.L.

1975 *Liberación de la teología*, Ed. Carlos Lolh  , Buenos Aires.

SEPAC

1978 *Método de alfabetización*, México.

Serra, L.

1983 *Educación popular y revolución en América Latina*, UCA, Managua (mimeo).

Shanin, T.

1979 "Peasantry as a Political Factor," en: Shanin (ed.), 1979, pp. 238-263.

Shanin, T. (ed.)

1979 *Peasants and Peasant Society*, Penguin, Harmondsworth.

Silva, J.J.

1982 *Educación popular mediante juegos de simulación*, CIDE, Santiago.

Silva Gotay, S.

- 1981 *El pensamiento cristiano revolucionario en América Latina y el Caribe. Implicaciones de la teología de la liberación para la sociología de la religión*, Ed. Sígueme, Salamanca.

Silverblatt, I.

- 1976 "Principios de organización femenina en el Tahuantinsuyu," en: *Revista del Museo Nacional*, tomo XLII, Lima, pp. 299-340.

Slicher van Bath, B.

- 1978 *Bijdrage tot de agrarische geschiedenis*, Aula, Utrecht-Antwerpen.

Smelser, N.J.

- 1963 "Mechanism of Change and Adjustment to Change," en: B.F. Hoselitz y W.E. Moore (eds.), *Industrialization and Society*, Mouton, The Hague.
- 1967 "Processes of Social Change," en: N.J. Smelser (ed.), *Sociology: an Introduction*, Wiley Int., New York, pp. 667-728.

Solari, A., R. Franco y J. Jutkowitz

- 1976 *Teoría, acción social y desarrollo en América Latina*, ILPES, Siglo XXI, México.

Spalding, K.

- 1974 *De indio a campesino: cambios en la estructura social del Perú colonial*, IEP, Lima.

Srinivasan, L.

- 1980 *Perspectivas acerca del aprendizaje no formal del adulto* World Education, New York.

Staal, J.F.

- 1970 "De academicus als nowhere man," en: *De Gids*, año 133, no. 7-8, pp. 96-160.

Stark, F. (ed.)

- 1971 *Revolution oder Reform? Herbert Marcuse und Karl Popper: eine Konfrontation*, Kösel, München.

Stavenhagen, R.

- 1970 *Agrarian Problems and Peasant Movements in Latin America*
Anchor Books, New York.
- 1971 "Descolonizando las ciencias sociales aplicadas," en:
Organización Humana, vol. XXX, no. 4.
- 1977 *Sociología y subdesarrollo*, Ed. Nuestro Tiempo, México.
- 1978 "Campesinado, necesidades básicas y las estrategias de
desarrollo rural," en: M. Nerfin (comp.), *Hacia otro de-
sarrollo: enfoques y estrategias*, Siglo XXI, México, pp.
49-77.
- 1979 *Las clases sociales en las sociedades agrarias*, Siglo
XXI, México.
- 1981 "Capitalismo y campesinado en México," en: García (comp)
1981, pp. 185-198.
- 1982 "La cultura popular y la creación intelectual," en: Co-
lombres (comp.), 1982, pp. 21-40.

Stiefel, M. y A. Pearse

- 1982 "UNRISD's Popular Participation Programme," en: *Assign-
ment Children*, UNICEF, no. 59-60, pp. 145-159.

Suchodolski, B.

- 1977 *Teoría marxista de la educación*, Ed. Grijalbo, México.

SUR

- 1983 "I Congreso Unitario Nacional Agrario: informe y balan-
ce," en: *SUR*, año VI, no. 63-64, Cusco.

Symposio Mundial de Cartagena

- 1978 *Crítica y política en ciencias sociales. El debate: teo-
ría y práctica*, tomos I y II, Ed. Punta de Lanza, Bogotá

Tannenbaum, J.L. y S. Siegens

- 1960 *Manual de prácticas cooperativas para el agro de América
Latina*, FAO, Roma.

Thorner, D.

- 1966 *Chayanov, A.V., the Theory of Peasant Economy*, American
Economic Association.

Torres Novoa , C.A. (comp.)

1977 *La praxis educativa de Paulo Freire*, Ed. Gernika, México

1979 *Paulo Freire en América Latina*, Ed. Gernika, México.

UNESCO

1966 *Evolución de la situación educativa en América Latina 1956-1965*, Santiago (mimeo).

1981 *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Sus objetivos, características y modalidades de acción*, Santiago.

UNESCO-OREALC

1981 *Dimensión cuantitativa del analfabetismo en América Latina y el Caribe*, Santiago.

1982 *Formación de promotores para la alfabetización*, Santiago

UNESCO-UNICEF

1977 *Necesidades educativas básicas de la población rural del área centroamericana*, Informe de actividades.

UNICEF

1976 *Participación económica y social de la mujer peruana*, Lima.

UNRISD

1981 *Dialogue about participation*, Genève.

UNSCH

1977 *Universidad de San Cristóbal de Huamanga*, Libro jubilar en homenaje al Tricentenario de su fundación, Ayacucho.

Valencia, E.

1978 *Problemática de la cuestión indígena*, en: *Campesinado e indigenismo en América Latina*, CELATS, Lima, pp. 37-67.

Valladolid, J. y G. Girón

1981 *Importancia de las comunidades campesinas en Ayacucho*, UNSCH, Ayacucho.

Van Dam, C.

1983 *Het experimenteel laboratorium: de methodologie van Santos de Morais*, CESO-SVE, The Hague-Amersfoort.

Van Den Ban, A.W.

1971 *Inleiding tot de voorlichtingskunde*, Wageningen (mimeo).

Van Dooren, P.J.

1974 "Opening Address: Family Planning; Perception and Reaction at the Base," en: D.G. Jongmans y H.J.M. Claessen (eds.), *The Neglected Factor*, Van Gorcum, Assen, pp. 9-12.

Van Heck, B.

1977 *The Involvement of the Poor in Development through Rural Organizations: Framework for Research cum Action*, FAO-ROAP, Roma.

1979 a *Participation of the Poor in Rural Organizations, a Consolidated Report on Studies in Selected Countries of Asia, the Near East and Africa*, FAO-ROAP, Roma.

1979 b *Research Guidelines for Field Action Projects to Promote Participation of the Poor in Rural Organizations*, FAO-ROAP, Roma.

Vasconi, T.

1967 *Educación y subdesarrollo*, ILPES, Santiago.

1969 "Cultura, dependencia, ideología y alienación," en: Th. Santos et al., *La crisis del desarrollismo y la nueva dependencia*, Amorrurtu, Buenos Aires.

1976 "Contra la escuela. Borradores para una crítica marxista de la educación," en: *Temas de educación y política*, Ed. Tarea, Lima.

Vásquez, I. y A. Esperón

1977 *La discusión: una metodología para la educación de adultos*, CREFAL, Pátzcuaro, México.

Vejarano, G. (comp.)

1983 *La investigación participativa en América Latina*, CREFAL Pátzcuaro, México.

Vekemans, R. e I. Silva

1976 *Marginalidad, promoción social y neomarxismo*, CEDAL, Bogotá.

Vekemans, R. et al.

- 1970 *Marginalidad, promoción popular e integración latinoamericano*, Troquel-DESAL, Buenos Aires.

Vergara, R. y A. Paniagua

- 1983 "Lecciones de la historia: Camboya, la revolución del camarada Pol Pot," en: *Qué Hacer*, no. 14, Lima, pp. 58-70.

Vergopoulos, K.

- 1980 "El lugar de la cuestión campesina en la teoría del capitalismo," en: K. Vergopoulos y S. Amín, *La cuestión campesina y el capitalismo*, Ed. Libros de Confrontación, Barcelona, pp. 173-200.

Verhagen, K.

- 1984 *Co-operation for Survival. An Analysis of an Experiment in Participatory Research and Planning with Small Farmers in Sri Lanka and Thailand*, Royal Tropical Institute, Amsterdam.

Viezzzer, M.

- 1978 '*Si me permiten hablar...*' Testimonio de Domitila, una mujer de las minas de Bolivia, Siglo XXI, México.
- 1982 "De las mujeres, para las mujeres, con las mujeres," en: *Cultura Popular*, no. 6, Lima, pp. 95-113.

Vífo Grossi, F.

- 1981 "Investigación participativa: precisiones de Ayacucho," en: Vífo Grossi, De Wit y Gianotten (eds.), 1981, pp. 69-80.
- 1982 a *Capacitación y organización campesina en América Latina*, ALOP, s.l.
- 1982 b *La educación popular y el contexto rural. Cambio agrario, movilización campesina y programas de desarrollo rural*, FLACSO, Santiago (mimeo).
- 1982 c *Investigación en educación de adultos en América Latina*, UNESCO-OREALC, Santiago.
- 1983 *Organismos de promoción, desarrollo alternativo y cooperación internacional: casos de Bolivia, Chile y Perú*, CEAAL, Apuntes, no. 1, Santiago.

Vífo Grossi, F., T. de Wit y V. Gianotten (eds.)

- 1981 *Investigación participativa y praxis rural, nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal*, Mosca Azul Eds Lima.

Waiselfisz, J.

- 1982 *Reflexiones sobre la investigación y la educación popular*, FLACSO, Santiago (mimeo).

Walker, H.

- 1982 *Una evaluación para los proyectos de educación popular*, CIDE, Santiago.

Wertheim, W.F.

- 1970 *Evolutie en revolutie; de golfslag der emancipatie*, Van Gennep, Amsterdam.
- 1975 *Elite en massa; een bijdrage tot ontmaskering van elite-waan*, Van Gennep, Amsterdam.

Wheelwright, E.L. y B.M. McFarlane

- 1970 *The Chinese Road to Socialism; Economics of the Cultural Revolution*, Modern Reader, New York-London.

Whetten, N.L.

- 1948 *Rural Mexico*, University of Chicago Press, Chicago.

Wolf, E.

- 1969 *Peasant Wars of the Twentieth Century*, Harper and Row, New York.
- 1975 *Los campesinos*, Nueva Colección Labor, Barcelona.
- 1979 "On Peasant Rebellions," en: Shanin (ed.), 1979, pp. 264-274.

Wolf, E. y S.W. Mintz

- 1979 "Haciendas y plantaciones en Mesoamérica y las Antillas" en: CLACSO, *Haciendas, latifundios y plantaciones en América Latina*, Siglo XXI, México, pp. 493-531.

Worsley, P.

- 1984 *The Three Worlds, Culture & World Development*, Weidenfeld and Nicolson, London.

Yopo, B.

- 1981 *Metodología de la investigación participativa*, CREFAL, Pátzcuaro, México.
- 1984 *Investigación participativa y educación popular. Alcances y perspectivas*, UNICEF, México (mimeo).

Zevallos, W.

- 1982 *Movimientos migratorios en las comunidades campesinas de Huancaraylla, Llusita y Circamarca*, CCC-UNSCH, Ayacucho (mimeo).

Zuidema, R.T.

- 1966 *Algunos problemas etnohistóricos del departamento de Ayacucho*, Wamani, Ayacucho.

Zulberti, C.A., K.G. Swanberg y H.G. Zandstra

- 1979 "Technology Adaptation in a Colombian Rural Development Project," en: A. Valdés, G.M. Scobie y J.L. Dillon (eds) *Economics and the Design of Smallfarmer Technology*, Iowa State University Press, Iowa.

Samenvatting.

Nadat in de na-oorlogse periode verschillende rurale ontwikkelingsstrategieën ontworpen waren, die in de praktijk op problemen stuitten van sociale, economische, culturele en politieke aard, werden in Latijns Amerika de meest originele alternatieven ontwikkeld betreffende de onderwijscomponent in ontwikkelingsprocessen. Het werk van Paulo Freire heeft bijgedragen tot het inzicht dat de mondigheid van de doelgroep een noodzakelijke voorwaarde vormt voor ontwikkeling. Zo ook hebben de theoretische discussies in de jaren '60 over de "dekolonisatie" van de sociale wetenschappen, en de praktische ervaringen van sociologen, antropologen en onderwijskundigen bijgedragen tot een beter inzicht in de relatie wetenschappelijk onderzoek - praktijk en de relatie subject-object van onderzoek. Dit alles heeft ertoe geleid dat in de 'zeventiger' jaren concepten als participatie en organisatie van de doelgroep centraal zijn komen te staan in de discussies over rurale ontwikkelingsprocessen.

Dit boek, dat gebaseerd is op de concrete ervaring van de auteurs in een ruraal ontwikkelingsprogramma in Peru, van 1977 tot 1982, heeft als thema een analyse van het ontwikkelingsproces, waarbij boerenparticipatie en -organisatie de centrale parameters zijn.

Het programma werd uitgevoerd in 15 boerengemeenschappen in het departement Ayacucho, dat behoort tot de armste gebieden van Peru. De verschillende dorpen zijn verstoken van alle voorzieningen en diensten. Evenwel, een belangrijk aspect is de traditionele organisatie van de boerengemeenschap, waar weidegronden en infrastructuur collectief eigendom zijn, met een communale organisatie van arbeid.

Het programma werd uitgevoerd binnen de institutionele context van de Universiteit van Ayacucho, die in 1977 een ruraal ontwikkelingsproject startte: het Centrum voor Boerenvorming.

In tegenstelling tot de meeste studies op dit gebied zijn de auteurs direct betrokken geweest bij het proces dat in dit boek geanalyseerd wordt. De ontwikkelde onderwijs- en onderzoeksactiviteiten waren dan ook in eerste instantie gericht op de concrete

praktijk en het ontwikkelingsproces van de doelgroep, en niet op het onderzoek en het werk van de onderzoeker.

We zijn hierbij uitgegaan van een aantal werkhypothesen, die, door toetsing in de praktijk, in de loop van het proces steeds duidelijker gepreciseerd konden worden.

In de eerste plaats zijn we steeds uitgegaan van een ontwikkelingspotentieel in de boerengemeenschappen. Onze methodologie baseerde zich op het principe dat er vele positieve elementen aanwezig zijn in de economische rationaliteit, in de sociale organisatie en in de cultuur van de boeren. In tegenstelling tot andere ontwikkelingsprogramma's zijn we niet uitgegaan van de negatieve aspecten, hetgeen niet betekent dat we deze ontkend hebben.

In de tweede plaats begrepen we dat het educatieve werk ontwikkeld diende te worden met de actieve participatie van de boeren. In plaats van te werken met vooraf vastgestelde doelen, hebben we van het begin af aan gezocht naar een zodanig flexibele methodologie, dat de participatie van de boeren in de opzet, uitvoering en evaluatie van de verschillende activiteiten verzekerd zou zijn. In de derde plaats zijn we uitgegaan van het Freiriaanse concept van horizontaal onderwijs. Dit betekende dat het onderwijsproces niet alleen gebaseerd was op de kennis van de veldwerkers (antropologen en landbouwkundigen) die in het Centrum werkzaam waren, maar ook op de waardevolle kenniselementen van de boeren. Alleen in de mate dat er sprake is van een onderwijsproces waar ruimte is voor dialoog, is het mogelijk om de aanwezige kennis bij beide groepen verder te ontwikkelen.

Hoewel er de afgelopen jaren verschillende methoden en technieken ontworpen zijn voor de wijze waarop boeren gestimuleerd kunnen worden om te participeren in een ontwikkelingsprogramma, waren de ze voorstellen voor ons onvoldoende, omdat zij zich meestal beperkten tot de deelname van de boeren aan een specifiek project en niet ingingen op de vraag hoe deze participatie zich zou kunnen ontwikkelen tot een ruimere participatie in termen van politieke organisatie.

Vanaf het begin van ons werk respecteerden wij de traditionele organisatiestructuur van de boerengemeenschappen in de Andes. Dit betekende dat we geen enkele activiteit in de gemeenschappen orga

niseerden zonder de toestemming van de algemene vergadering of van de communale autoriteiten. Evenmin achtten we het raadzaam organisatievormen te introduceren, parallel aan de communale organisatie. Dit respect voor de traditionele organisatiestructuur heeft ons laten zien dat er voldoende elementen aanwezig zijn in de communale organisatie om als basis te dienen voor een bredere boerenorganisatie: de intercommunale organisatie.

Op basis van deze praktijkervaringen konden we tot een vierde werkhypothese komen: de traditionele boerenorganisatie en de daarop gebaseerde intercommunale organisatie bezitten voldoende elementen om zich te ontwikkelen tot een politieke boerenorganisatie, in staat om sociale veranderingsprocessen te entameren.

Gedurende onze praktijkervaring beseften we dat het noodzakelijk was deze praktijk te verbeteren middels een theoretische reflectie over zaken als volkseducatie* en boereneconomie. De studie is dan ook het resultaat van een uitvoerige systematisatie en analyse van dit proces, waarbij theorie en praktijk continu met elkaar gerelationeerd zijn en waarin zowel de veldwerkers als de boeren subject en object geweest zijn.

Door op deze wijze de onderwijs- en onderzoeksactiviteiten in de praktijk te brengen, sluiten we aan bij die wetenschapsfilosofische stromingen in de sociale wetenschappen die ervan uitgaan dat wetenschappelijke kennis niet waarde vrij noch neutraal kan zijn en dat het opnemen in het onderzoek van het "object van onderzoek" als subject, de kwaliteit van sociaal-wetenschappelijk onderzoek kan verbeteren. De betrouwbaarheid en de objectiviteit van het onderzoek worden verhoogd, wanneer het onderzoeksobject daadwerkelijk participeert in alle onderzoeksfasen. Deze stroming, die meestal aangeduid wordt met participatie-onderzoek of actie-onderzoek is in ons werk een belangrijk referentiekader geweest, niet zozeer als techniek om het veldwerk te verbeteren maar juist als methodologisch principe voor actie, in het licht van sociale verandering.

* In het Spaans spreekt men van *educación popular*, waarbij *popular* een politieke connotatie heeft en verwijst naar arbeiders, kleine boeren, landlozen en bewoners van krottenwijken.

In de analyse van het specifieke rurale ontwikkelingsproject, het Centrum voor Boerenvorming, laten we zien hoe dit gestart is als een educatief project met een beperkte participatie van de boeren in functie van het project in kwestie en hoe het zich ontwikkeld heeft tot een ontwikkelingspraktijk waarbij het programma in dienst komt te staan van de boerenorganisatie. De centrale doelstelling van de studie is de systematisatie en analyse van dit proces, waarbij steeds geëvalueerd wordt in hoeverre de theoretische veronderstellingen over participatie, organisatie en veranderingsprocessen congruent dan wel incongruent zijn met de concrete onderwijs-, onderzoeks- en ontwikkelingspraktijk.

In hoofdstuk 1 wordt een kort historisch overzicht gegeven van de verschillende benaderingen betreffende volwassenonderwijs in relatie met rurale ontwikkeling.

Allereerst wordt bekeken wat de functie van het onderwijs is in de maatschappij, om op basis daarvan aan te geven onder welke condities het onderwijssysteem bevestigend werkt en wanneer het onderwijs kan bijdragen tot sociale verandering. Hoewel in het algemeen geaccepteerd wordt dat er een dialectische relatie bestaat tussen onderwijs en maatschappij, hebben de vele kritieken op het formele of officiële onderwijssysteem ertoe bijgedragen dat men aan het onderwijs een overwegend conservatieve rol toekent, die probeert de *status quo* te handhaven. Zoals aangegeven wordt, hebben vier stromingen hiertoe bijgedragen:

- de ideeën over een "ontschoolde maatschappij" (Illich),
- de marxistische stelling over het klasse-karakter van het formele onderwijs,
- de dependentie-theorie en de daarmee samenhangende stroming die het onderwijs in de afhankelijke landen als cultureel imperialisme ziet,
- het concept van "depositie-opvoeding" of "bank-onderwijs" (Freire).

In het overzicht van de volwasseneducatie in Latijns Amerika worden met name die stromingen, benaderingen en programma's behandeld die zoeken naar adequate oplossingen om de analfabete volwassenen in het algemeen en de kleine boeren in het bijzonder te integreren in de huidige maatschappij en het vigerend economisch

systeem, zonder dat een structurele verandering van dit systeem voorgestaan wordt. In dit licht worden de fundamentele alfabetisatie, functionele alfabetisatie, landbouwvoorlichting, *community development* en integrale rurale ontwikkelingsprogramma's behandeld.

Echter, de historische ontwikkeling van de volwasseneducatie in Latijns Amerika heeft, naast andere maatschappelijke en wetenschappelijke invloeden, ertoe bijgedragen dat zich, eind jaren '60, een nieuwe stroming ontwikkelde, die aan het onderwijs weer een belangrijke functie toekent in veranderingsprocessen. Gezien de sociaal-economische en politieke structuur van de meeste Latijnsamerikaanse landen is het niet verwonderlijk dat deze nieuwe ideeën over volkseducatie specifiek betrekking hebben op het non-formele onderwijs.

Aangezien de onderwijs- en ontwikkelingsactiviteiten in het Centrum voor Boerenvorming zich ontwikkeld hebben volgens de theoretische en methodologische ideeën van de volkseducatie, wordt in hoofdstuk 2 een analyse gegeven van deze stroming, die in Latijns Amerika expliciet sociale verandering nastreeft.

In eerste instantie worden de antecedenten van de volkseducatie behandeld, waarbij speciaal ingegaan wordt op de ideeën van Paulo Freire, alsook, hoewel in mindere mate, op de ontwikkeling van de bevrijdingssociologie en de bevrijdingstheologie. Deze drie stromingen hebben ertoe bijgedragen dat in de huidige theorievorming over volkseducatie en participatie-onderzoek én in de verschillen de praktische toepassingen nieuwe methodologische principes ontwikkeld zijn over de relatie subject-object, de wijze van kennisoverdracht en kennisverwerving, de relatie theorie-praktijk, het belang van de endogene cultuur, en van participatie en boerenorganisatie.

Om een bijdrage te leveren aan een verbetering van de theorie en de praktijk van de volkseducatie wordt het belang aangegeven van een aantal concepten die door de Italiaanse filosoof Gramsci ontwikkeld zijn, in het bijzonder met betrekking tot de relatie subject-object in onderwijs- en onderzoeksprocessen, en met betrekking tot de wijze waarop in de volkseducatie de endogene cultuur geanalyseerd wordt. In verband met het eerste thema wordt het

Gramsciaanse concept van organisch intellectueel geanalyseerd en wat het tweede thema betreft worden Gramsci's concepten van *common sense* en *good sense* nader bekeken.

Eveneens wordt ingegaan op de huidige ontwikkelingen in de sociale wetenschappen in Latijns Amerika wat betreft participatie-onderzoek en actie-onderzoek. Hierbij worden drie problemen in het bijzonder behandeld: het te absoluut afwijzen van kwantitatief onderzoek en de daarmee gepaard gaande overwaardering van kwalitatief onderzoek; de relatie tussen subject-object, tussen onderzoeker en de te onderzoeken doelgroep; de relatie tussen onderzoek en actie.

Bij de behandeling van de theoretische uitgangspunten en de verschillende methoden, technieken en instrumenten die in de volkseducatie gebruikt worden, komen we tot de conclusie dat, naast een aantal andere beperkingen, het grote dilemma van de volkseducatie de incongruentie is tussen wat men theoretisch voorstaat en wat men in de praktijk doet. Deze beperking vindt zijn oorsprong in de interpretaties die gegeven worden aan de concepten participatie en organisatie.

Omdat sociale verandering alleen begrepen kan worden in de mate dat er sprake is van volledige participatie van de bevolking in de ontwikkelingsprogramma's en in de mate dat deze zich autonoom organiseert, wordt aangetoond dat de volkseducatie alleen kan bijdragen tot sociale verandering wanneer participatie en organisatie begrepen worden in algemeen politieke termen. De analyse van de onderwijsactiviteiten in het Centrum voor Boerenvorming laat zien dat we afgeweken zijn van die theoretische bijdragen die het begrippenpakket participatie en organisatie uitsluitend hanteren in relatie tot de specifieke ontwikkelingsprojecten of onderzoeksvoorstellen.

In hoofdstuk 3 wordt een korte beschrijving gegeven van de verschillende theoretische bijdragen over de sociaal-economische ontwikkeling van de maatschappij, in het bijzonder de relatie tussen ontwikkeling en onderontwikkeling. Dit korte overzicht is nodig om vervolgens de verschillende strategieën van rurale ontwikkeling, zoals die na de Tweede Wereldoorlog uitgewerkt zijn, te analyseren. Daarbij wordt aangetoond dat *community development* en

landhervorming als meer integrale benaderingen van rurale ontwikkeling tekort geschoten zijn wat betreft de organisatie van de kleine boeren. De modernisatie-strategie, de Groene Revolutie en de toegepaste technologie-benadering schieten tekort door de ontwikkelingsproblematiek te reduceren tot een complex van in principe technologische problemen. Er wordt ook ingegaan op het verschijnsel dat de modernisatie-strategie en in veel gevallen ook de Groene Revolutie de sociaal-economische situatie van de kleine boeren verslechterd hebben.

Als gevolg hiervan is vooral vanaf de jaren '70 een steeds toenemende belangstelling waarneembaar voor de problemen van de kleine boer, zowel in theoretische debatten als in de beoogde doelstellingen van concrete ontwikkelingsprogramma's.

Aangezien kleine boeren de doelgroep zijn van onze onderwijs- en onderzoeksactiviteiten, wordt in hoofdstuk 4 een uitgebreide analyse gegeven van de boereneconomie. Hierbij wordt gekeken wat de rationaliteit van kleine boeren is, om zo hun politieke, economische, sociale en culturele handelen te begrijpen. Daar in hoofdstuk 2 aangegeven is dat de boerenorganisatie de centrale doelstelling van de volkseducatie is om te kunnen komen tot sociale verandering, wordt in dit hoofdstuk de boereneconomie geanalyseerd in relatie tot de maatschappij als geheel. Hierbij wordt aangetoond dat het probleem van de kleine boeren niet zozeer het veronderstelde isolement is, maar eerder de wijze waarop de boeren participeren in de maatschappij.

Ondanks het feit dat vaak aangenomen is, dat boeren uitsluitend produceren voor de consumptie van de boerenfamilie, wordt aangegeven op welke wijze kleine boeren in de maatschappij deelnemen. Hoewel verschillend van intensiteit, functioneert de kleine boer als voedselproducent, als loonarbeider en als handelaar. Het feit dat de economische rationaliteit van de boereneconomie verschilt van de kapitalistische rationaliteit, wil niet zeggen dat de boeren niet opgenomen zouden zijn in het algemene economische systeem van de maatschappij.

Verskillende stromingen in de sociale wetenschappen geven aan dat de kleine boeren onvermijdelijk zullen verdwijnen als gevolg van de kapitalistische ontwikkeling. Echter, thans wordt steeds

meer naar voren gebracht dat de functionaliteit van de boeren voor het economisch systeem, als ook de beperkte industriële ontwikkeling in de ontwikkelingslanden en ecologische-geografische beperkingen een sterk remmende werking hebben op dit proces. De relatie tussen boereneconomie en kapitalistische ontwikkeling wordt gekenmerkt door ongelijke verhoudingen, die in alle sferen van de boerensamenleving terug te vinden zijn. Juist deze ongelijke relatie laat het politieke en economische belang zien van de boerenorganisatie, waarmee tevens duidelijker wordt hoe de structurering van de volkseducatie zal zijn.

In de hoofdstukken 5, 6 en 7 behandelen we onze concrete ervaring in de rurale gebieden van Ayacucho, Peru.

In hoofdstuk 5 wordt eerst een globale beschrijving gegeven van de nationale en regionale context van Ayacucho. Speciale aandacht krijgt de landhervorming van 1969 om aan te tonen dat deze maatregel weinig heeft opgelost voor het boerenprobleem in de Andes, ondanks het feit dat het een vrij radicale landhervorming is geweest. Hoewel er in grote delen van de Andes een vrij hechte traditionele boerenorganisatie bestaat, in de vorm van communale boerengemeenschappen, zijn deze bij de herordening van landbezit en agrarische produktie niet of nauwelijks in ogenschouw genomen als potentiële organisatievormen van de kleine boeren.

In hoofdstuk 6 wordt een uitgebreide beschrijving gegeven van het economisch, sociaal en cultureel functioneren van de boerengemeenschappen in de Andes. Daarbij wordt de huidige communale organisatie geanalyseerd en de perspectieven bekeken voor een boerenorganisatie van de verschillende boerengemeenschappen gezamenlijk. Vervolgens wordt een specifieke beschrijving gegeven van de boerengemeenschappen waar het Centrum voor Boervorming mee gewerkt heeft. Van belang hierbij is de beschrijving en analyse van de individuele en collectieve activiteiten binnen de boereneconomie. Is in hoofdstuk 4 de boereneconomie gedefinieerd als een economische eenheid van produktie en consumptie, in dit hoofdstuk wordt aangegeven hoe deze individuele boerenhuishoudingen, in het geval van de Peruaanse Andes, onderling verbonden zijn in een collectieve organisatie: de communale organisatie.

In hoofdstuk 7 systematiseren en analyseren we onze ervaring, waarbij centraal staan de methodologische veranderingen in het onderwijs-, onderzoeks- en ontwikkelingsproces en de veranderende rol die boeren en veldwerkers in de verschillende fasen gespeeld hebben.

Door een analyse te maken van de methodologische veranderingen die in het Centrum voor Boerenvorming hebben plaats gevonden, is het mogelijk aan te geven hoe zich de relatie theorie-praktijk ontwikkeld heeft en hoe we, in de praktijk, gekomen zijn tot een nieuwe definiëring van deze relatie, zoals ook voorgesteld in hoofdstuk 2 behandelde theoretische reflecties over deze problematiek. Het tweede facet dat specifieke aandacht krijgt - de veranderende rol van boeren en veldwerkers - dient om de complexe relatie aan te geven tussen subject en object van onderwijs en onderzoek. Hierbij tonen we aan dat in hoofdstuk 2 behandelde voorstellen als dialogische relatie, niet-conventionele onderwijstechnieken en -instrumenten, alsook onderzoekstechnieken die de boeren laten participeren in het veldwerk, onvoldoende zijn om te garanderen dat het object van onderwijs-, onderzoeks- en ontwikkelingsactiviteiten tegelijk subject is.

Door beide relaties te evalueren in het licht van de, eveneens in hoofdstuk 2, voorgestelde doelen van boerenparticipatie en -organisatie in algemeen politieke termen, is het mogelijk aan te geven hoe en in welke mate het Centrum voor Boerenvorming aan deze doelen beantwoord heeft.

De eerste fase (1977-1979) vertoont enige overeenkomst met de in hoofdstuk 2 behandelde vormen van participerende observatie en interventie. Ook al hebben de boeren in deze fase een zekere mate van participatie, alle onderwijs- en ontwikkelingsactiviteiten worden geïnitieerd door de veldwerkers, die bovendien de inhoud van deze activiteiten bepalen. De boeren participeren slechts in de uitvoering en de evaluatie van de verschillende activiteiten.

In de tweede fase (1980-1981) worden alle activiteiten gezamenlijk gepland, uitgevoerd en geëvalueerd door veldwerkers en boeren. In deze fase wordt steeds meer aandacht gegeven aan het verbeteren van de bestaande communale organisatiestructuur. De communale organisatie is in het verleden een efficiënte organisatie-

vorm geweest om de reproductie van de boerenhuishouding te garanderen. Zoals in hoofdstuk 4 aangetoond is, is door de recente ontwikkelingsprocessen de boereneconomie in toenemende mate verweven met de maatschappij als geheel. In de onderwijs- en ontwikkelingsactiviteiten, waarbij de boeren steeds meer subject worden en daarmee beslissen wat voor activiteiten er ontwikkeld zullen worden en hoe, zien we dat de traditionele communale organisatie zich kan ontwikkelen tot een organisatie die meer dan alleen de traditionele belangen van de boereneconomie en boerengemeenschap kan verdedigen.

In de derde fase (1981-1982) staat de boerenorganisatie centraal. Het programma wordt niet langer gekarakteriseerd door specifieke projecten die al dan niet uitgevoerd worden door de boeren. Het gaat er in deze fase om in hoeverre de verschillende communale organisaties, in relatie met de andere dorpen, een organisatie-niveau bereiken, waarop ze gezamenlijk veranderingsprocessen kunnen entameren en sturen. De rol van de veldwerkers wordt geleidelijk beperkt tot het adviseren van de boerenorganisatie.

De opeenvolgende fases kunnen niet worden gepland in vooraf vastgestelde tijdschema's. Evenmin zijn het de vorderingen en veranderingen in de te gebruiken onderwijstechnieken en -instrumenten die bepalen wanneer men kan spreken van een nieuwe fase. Wat van essentieel belang is, is in hoeverre de onderwijs- en onderzoeksactiviteiten geassimileerd worden door de boeren als instrumenten voor boerenorganisatie in algemeen politieke zin.

In tegenstelling tot andere ervaringen op het gebied van volkseducatie waarbij het uiteindelijk doel is de doelgroep te animeren en te laten aansluiten bij een politieke partij of een vakbond, en in tegenstelling tot participatieve programma's die alleen tot doel hebben de doelgroep te laten participeren in een concreet project, hebben we in ons werk laten zien hoe op basis van bestaande traditionele organisatievormen een nieuwe inhoud gegeven kan worden aan boerenorganisaties. De moeilijkheden en weinig succesvolle resultaten bij van buitenaf opgelegde nieuwe organisatievormen kunnen hiermee vermeden worden.

De ervaringen, opgedaan in het Centrum voor Boerenvorming, hebben aangetoond dat het van essentieel belang is om bij ontwikkelings-

programma's steeds uit te gaan van de positieve elementen die aanwezig zijn in de boerensamenleving. De economische rationaliteit van de boereneconomie, de verschillende culturele uitdrukkingen en de aanwezige kennis bieden voldoende elementen om van binnen-uit een ontwikkelingsproces op gang te brengen (fase 1).

Om te zorgen dat dit proces geassimileerd wordt door de doelgroep is onze conclusie juist dat dit alleen maar mogelijk is wanneer de endogene boerenorganisatie gerespecteerd en versterkt wordt (fase 2). Door niet van buitenaf voorgestelde organisatievormen te implementeren, was het niet nodig allerlei onderwijs- en voorlichtingstechnieken te ontwikkelen om zo de boeren te animeren; een activiteit waar veel ontwikkelingsprogramma's veel tijd, geld en energie in steken en die tot zeer beperkte resultaten leidt. Volkseducatie werd begrepen als een proces van reflectie en actie van zowel de boeren als de veldwerkers, waarbij beiden waardevolle kenniselementen bezitten. Hierdoor kon zich een participatieprogramma ontwikkelen, waarin de boerenorganisatie centraal kwam te staan en waarin de boerenleiders zich als organisch intellectuelen van deze organisatie ontwikkelden.

Juist omdat we ons gebaseerd hebben op de bestaande communale boerenorganisatie, om de aanwezige economische, sociale en politieke potenties opnieuw aan het licht te brengen en verder te ontwikkelen, was het mogelijk dat er, van binnenuit, een "nieuwe" organisatievorm ontstond: de intercommunale organisatie (fase 3). Dit betekende dat de boerenorganisatie de eerst-verantwoordelijke werd van het programma en de veldwerkers een meer adviserende taak kregen. Bovendien was het hierdoor mogelijk dat de boeren de politieke dimensies van deze "nieuwe" organisatievorm ook als zodanig herkenden.

Summary.

In the post-war period various strategies for rural development were planned which, when put into practice, stranded upon social, economic, cultural and political difficulties. After this, alternative strategies were developed in Latin America, the most original of which concerned the educational component of the development process. Partly through the work of Paulo Freire it was realised that the target group of a development project must be taken into account before development could be successful. The theoretical discussions in the '60s on the "decolonisation" of the social sciences, and the practical experiences of sociologists, anthropologists and educational experts also contributed to a better appreciation of the relationship between scientific research and practice, and between the subject and object of research. In the '70s this resulted in participation and organisation of the target group coming to be regarded as the crux of the matter in discussions on rural development processes.

The theme of this book, that is based on the experience of the authors from 1977 to 1982 in a rural development programme in Peru, is the analysis of a development process in which peasant organisation and participation are the central points.

The programme was carried out in 15 peasant communities in the department of Ayacucho, one of the poorest regions of Peru. There were no amenities or services in the various villages. However the traditional organisation of the peasant community was important. Grazing grounds and infrastructure were collective property and a communal organisation of labour existed.

The programme was carried out within the institutional context of the University of Ayacucho, that had begun a rural development project: the Peasant Training Centre, in 1977.

In contrast to most studies in this field the authors were directly involved in the process analysed here. The educational and research activities developed were directed first and foremost towards the actual situation and the development process of the target group, and not towards the research and the work of the re-

searcher.

Our point of departure was a number of working hypotheses, which, after being tested in practice, were formulated with increasing precision as the process continued.

Our first assumption was the presence of a development potential in the community itself. Our methodology was based on the principle that there were many positive aspects in the economic rationality, the social organisation and in the culture of the peasants. In contrast to other development programmes we did not begin with the negative aspects, although we never denied their existence. Secondly we understood that our educational work had to be developed with the active participation of the peasants. Instead of working towards preconceived goals, we set off trying to find a methodology that would be flexible enough to ensure the participation of the peasants in the planning, execution and evaluation of the various activities.

Thirdly we used the Freirian concept of horizontal education as a starting point. As a result the educational process was not only based on the expertise of the fieldworkers, anthropologists and agronomists attached to the Centre, but also on valuable elements in the knowledge of the peasants. Only to the extent that dialogue is incorporated in the educational process, it is possible to develop the potential of both groups further.

Although in recent years several methods and techniques have been drafted for stimulating peasants to participate in development programmes, these were insufficient for our purpose. Such proposals were usually confined to peasant cooperation in one specific project and did not suggest how this participation could expand into broader political organisation.

From the beginning we respected the traditional organisation structure of the peasant community in the Andes. This entailed that we never organised a single activity in the community without the permission of the general assembly or the communal authorities. We deemed it equally inadvisable to introduce forms of organisation parallel to the communal organisation. This respect for the traditional organisation led us to the realisation that there were sufficient elements present in the communal orga

nisation to serve as a basis for a broader peasant organisation: the intercommunal organisation.

On the basis of our practical experiences we were able to come to a fourth working hypothesis: there are enough elements present in the traditional peasant organisation and in the intercommunal organisation that is based on this to be developed into a political peasant organisation capable of instigating social change.

During our involvement in the practical execution we realized that it was necessary to reinforce this practice with theoretical reflections on such subjects as popular education* and peasant economy. This study is therefore the result of a process in which theory and practice were continually brought into relation with each other and in which fieldworkers and peasants were simultaneously subject and object.

By putting our educational and research activities to practical ends, we concurred with those philosophers in the social sciences who assume that scientific knowledge cannot be neutral or devoid of values and that the inclusion in the research of the "object of research" as subject, can enhance the quality of social scientific research. The reliability and objectivity of a research is increased, when the "research object" actually participates in all stages of the research. This school of thought, usually referred to as participatory research or action research, formed an important reference point for our work. It was not so much a technique for improving fieldwork, but a methodological principle for action, in the light of social change.

In the analysis of the specific rural development project, the Peasant Training Centre, we show how this began as an educational project with a limited peasant participation issuing from the particular project and how it developed into a development practice in which the programme itself became an instrument of the peasant organisation. The main purpose of this study is to systematize and analyse this process. The degree of congruence or incongruence of the theoretical assumptions on participation, organisation

* In the Spanish term *educación popular*, *popular* has a political connotation and refers to labourers, small peasants, the landless and slum dwellers.

and social change with the actual educational, research and development circumstances is constantly evaluated.

In chapter 1 a short historical review is given of the various approaches to adult education in relation to rural development. First of all the function of education in society is examined. On the basis of this examination the conditions are determined under which an education system has a conservatory effect and when it is able to make a contribution to social change. Although it is generally accepted that there is a dialectic relation between education and society, the many critics of the official, formal education system have encouraged the idea that education primarily plays a conservative role and helps to keep the *status quo*. Four schools of thought support this idea:

- the concept of "deschooling society" (Illich),
- the marxist proposition on the class character of formal educa
tion,
- the dependency theory and the related view of education in developing countries as cultural imperialism,
- the concept of "deposit" or "bank" education (Freire).

In the review of adult education in Latin America those approaches and programmes are discussed that try to find adequate ways of integrating illiterate adults in general and peasants in particular in today's society and economic system, without proposing structural changes in this system. Fundamental literacy, functional literacy, agricultural extension, community development and integrated rural development are discussed according to these criteria.

By the end of the '60s the historical development of adult education in Latin America, together with other societal and scientific influences, had given birth to a new school of thought, in which education was designated as an important factor in social change processes. Taking into account the social and economic structure of most of Latin America it is not surprising that these new ideas on popular education relate most of all to non-formal education.

Since the education and development activities in the Peasant Training Centre were developed along the lines of the theoretical

and methodological ideas of popular education, an analysis of this school of thought that explicitly strives towards social change in Latin America is given in chapter 2. First the antecedents of popular education are discussed. The ideas of Paulo Freire are examined in detail. The development of liberation sociology and liberation theology are also reported. These three streams contributed to the development of new methodological principles in contemporary theories on popular education and participatory research, and in their various practical applications. These new principles apply to the relation subject-object, the manner of conveying and acquiring knowledge, the relation theory-practice, the importance of the indigenous culture and of peasant participation and organisation.

As a contribution to the improvement of the theory and practice of popular education, the significance of a number of concepts developed by the Italian philosopher Gramsci is mentioned. We refer here especially to the relation subject-object in education and research processes and to the way in which the indigenous culture is analysed in popular education. Gramsci's concept of organic intellectual is analysed in connection with the first theme. In connection with the second theme his concepts of common sense and good sense are examined.

Current developments in the social science in Latin America relating to participatory research are also discussed. Three problems receive special attention: the absolute rejection of quantitative research and the allied overestimation of qualitative research; the relationship between subject and object, between the researcher and the target group of the research; and the relation between research and action.

Having handled the theoretical premisses and various methods, techniques and instruments that are used in popular education, we come to the conclusion that the greatest dilemma of popular education is the discrepancy between what one approves of in theory and what one actually does. These limitations can be traced back to the interpretation of the concepts participation and organisation.

Since social change can only be understood to the extent to which the population has complete participation in the development programmes and is autonomously organised, it is clear that popular education can only contribute to social change when participation and organisation are understood in general politic terms. The analysis of the educational activities of the Peasant Training Centre shows that we do not adhere to the theories that apply the ideas of participation and organisation only to specific development projects or research proposals.

In chapter 3 a short description is given of the various theoretical contributions on the social-economic development of society, in particular on the relation between development and underdevelopment. This brief survey is necessary for the analysis of the different rural development strategies that have been worked out since the Second World War. It shows that community development and land reform failed as a more integral approach to rural development in particular as regards the organisation of small peasants. The modernisation strategy, the Green Revolution and the applied technology approach were inadequate because they reduced the development question to a complex of fundamentally technological problems. The deterioration of the social-economic situation of the small peasants subsequent to the modernisation strategy and often to the Green Revolution is discussed. As a result, especially from the '70s on, interest in the problems of the small peasants has increased. This applies to theoretical debates as well as to the goals and aims of concrete development programmes.

Since small peasants were the target group of our educational and research activities, a detailed analysis is given of the peasant economy in chapter 4. We analyse the rationality of the small peasants in order to be able to understand their political, economical, social and cultural behaviour.

Proceeding from the statement in chapter 2 that the organisation of the peasants for the achievement of social change is the central aim of popular education, the peasant economy and its relation to society as a whole is examined. We point out that it is not the alledged isolation of the small peasant that is the im-

peding factor but the manner in which peasants participate in society.

Despite the fact that it is often assumed that peasants produce exclusively for family consumption, the way in which peasants take part in society is explained. To differing degrees the small peasant functions as food producer, wage labourer and trader. Although the economic rationality of the peasant economy differs from that of capitalism, it does not follow that peasants are excluded from the total economic activity of society.

Various groups in the social science have predicted that small peasants must inevitably disappear as a result of the development of capitalism. However it is becoming increasingly clear that the role of the peasants in the whole system, as well as the limited industrial development in the developing countries and ecological-geographical limitations inhibit this process considerably. The relation between the peasant economy and the overall economy is characterised by unequal relationships, that work through in all sections of the peasant society. This unequal relationship shows us the political and economic importance of the organisation of the peasants. The future shape of popular education is beginning to emerge.

In chapters 5, 6 and 7 we discuss our actual experience in the rural areas of Ayacucho, Peru.

In chapter 5 a general description is first given of the national and regional context of Ayacucho. Special attention is paid to the land reform of 1969 to show that these measures, despite their radical nature, have solved few of the difficulties of the peasants of the Andes. The closely knit, traditional peasant communities that exist in large areas of the Andes were almost completely disregarded as potential organisation units for small peasants in this re-organisation of land ownership and agrarian production.

In chapter 6 a detailed description is given of the economic, social and cultural life of the peasant community in the Andes. The contemporary peasant community is analysed and the prospects for a combined peasant organisation of the various peasant commu

nities are looked into. Then the peasant communities in which the Peasant Training Centre was operative are described specifically. The individual and collective activities within the peasant community are inventarised and analysed. In chapter 4 the peasant economy is defined as an economic unity for production and consumption. The links are shown by which these individual peasant families in the Peruvian Andes are connected together in a collective organisation, the communal organisation.

In chapter 7 we have systematized and analysed our experience. The central theme is the methodological changes in the educational, research and development process and the changing roles that the peasants and fieldworkers played in the various phases. By analysing the methodological changes that took place in the Peasant Training Centre it is possible to give an indication of the development of the relationship between theory and practice and of how our practical experience led us to a new definition of this relationship, as was suggested above in the theoretical reflections on this subject in chapter 2.

The second aspect that receives special attention -the changing role of peasants and fieldworkers- serves to illustrate the complex relationship of subject and object in education and research. We show that the propositions discussed in chapter 2 as dialogic relations, unconventional educational techniques and instruments, as well as research techniques that enable the peasants to take part in the fieldwork, are insufficient guarantee that the "object" of education, research and development activities is simultaneously the subject.

By evaluating both relationships against the original aims of peasant participation and organisation in general political terms, as described in chapter 2, the scope of the achievements of the Peasant Training Centre can be measured.

The first phase (1977-1979) showed some similarities with the forms of participant observation and intervention dealt with in chapter 2. Although the peasants did participate to some extent in this phase, all education and development activities were initiated by the fieldworkers, who also determined the nature of these activities. The peasants merely took part in the execution

and evaluation.

In the second phase (1980-1981) all activities were planned, carried out and evaluated by fieldworkers and peasants together. In this phase increasing emphasis was placed on the improvement of the existing communal organisation structure. This organisation had been an efficient organisation form for ensuring the reproduction of the peasant family in the past. As has been shown in chapter 4 as a result of recent development processes the peasant economy had become increasingly intertwined with society as a whole. In education and development activities, in which peasants increasingly deciding what activities were to be developed and along what lines, we saw that the traditional communal organisation could be developed into an organisation capable of defending interests beyond those traditional to the peasant economy and peasant community.

In the third phase (1981-1982) the peasant organisation occupied the central place. The programme was no longer characterised by specific projects that might or might not be carried out by the peasants. The question in this phase is to what extent the various communal organisations can cooperate with those of other villages in instigating and guiding processes of change. The role of the fieldworkers was gradually reduced to that of advisors to the peasant organisation.

It was impossible to schedule the consecutive phases in advance. The phasing was also not determined by the progress and changes in the educational techniques and instruments applied. It was the peasants' rate of assimilation of the educational and research activities as instruments of their general political organisations that was decisive. In contrast to other experiences in popular education in which the end goal is to animate the target group and enduce its members to join a political party or union, and in contrast to participation programmes which aim merely at the cooperation of the target group in a particular project, we have demonstrated in our work that new dimensions can be given to peasant organisations taking the existing organisation forms as a basis. In this way the difficulties and disappointing results of new forms of organisation imposed from the outside can be avoided.

The experiences in the Peasant Training Centre show that in development programmes it is essential to proceed from the positive elements present in peasant society. The rationality of its economy, its various cultural expressions and its traditional ways offer enough elements to start off a development process from the inside (phase 1).

Our conclusion is that this process is only assimilated by the target group when the indigenous peasant organisation is respected and strengthened (phase 2). Since no alien organisation forms were imposed, it was not necessary to develop all sorts of extension techniques to animate the peasants; such activities consume a lot of time, energy and money, and lead to very flimsy results in development programmes. Popular education was defined as a process of reflection and action by peasants and fieldworkers, both of whom have valuable contributions to make. A participation programme was thus developed, centred around the peasant organisation. The peasant leaders grew into organic intellectuals of this organisation.

Because we had based our activities on the existing communal peasant organisation in order to discover and develop further the economic, social and political potential present, the formation of a "new" organisation based on this, was feasible: the inter-communal organisation (phase 3).

This meant that the peasant organisation shouldered the chief responsibility for the programme and the fieldworkers took on a more advisory role. Furthermore it was possible for the peasants to recognise the political dimensions of this "new" organisation.

Curricula vitae.

Veronica Rosalia Maria Gianotten werd geboren op 28 januari 1949 te Goirle. Na de middelbare school in Amsterdam doorlopen te hebben, studeerde zij van 1970 tot 1974 Nederlandse Taal en Letterkunde aan de Universiteit van Amsterdam en vervolgens Algemene Taalwetenschap aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen, alwaar zij *cum laude* afstudeerde in 1976. Daarna werkte zij tot 1983 in Peru (vanaf 1978 als suppletiedeskundige van het Ministerie voor Ontwikkelingssamenwerking). Sinds 1983 werkt zij als adviseur van het Ministerie van Landbouw in Nicaragua en als consultant van diverse internationale organisaties.

Antonie Henricus Hermanus de Wit werd geboren op 2 juni 1948 te Uden. Na de middelbare school voltooid te hebben in Helmond, studeerde hij vanaf 1968 sociologie aan de Universiteit van Amsterdam, alwaar hij in 1974 afstudeerde.

Van 1974 tot 1976 was hij als onderzoeker verbonden aan de afdeling Stadsontwikkeling van de Gemeente Amsterdam. Daarna werkte hij tot 1983 in Peru (vanaf 1979 als suppletiedeskundige van het Ministerie voor Ontwikkelingssamenwerking). Sinds 1983 werkt hij als suppletiedeskundige aan de afdeling agrarische economie van de Nationale Universiteit van Nicaragua.

OTRAS PUBLICACIONES DEL CEDLA

CEDLA INCIDENTAL PUBLICATIONS

6. J. TENNEKES. *Marginaliteit, politieke integratie en bewustwording : een discussie over de plaats van de bewoners van de 'poblaciones marginales' in de Chileense samenleving.* 1975. Pp. 87. En holandés. f 8,50.
11. IRIS M. ROLDAN. *Sindicatos y protesta social en la Argentina (1969-1974). Un estudio de caso : el Sindicato de Luz y Fuerza de Córdoba.* 1978. Pp. 484. En castellano. f 30,00.
12. A. C. van OSS. *Inventory of 861 Monuments of Mexican Colonial Architecture.* 1978. Pp. 175. En inglés. f 20,00.
13. DONNY MEERTENS. *Jonkers en boeren. De strijd om het land in Colombia.* 1979. Pp. 250. En holandés. f 17,50.
14. JEAN CARRIERE (ed.). *Industrialisation and the State in Latin America.* 1979. Pp. 465. En inglés. f 25,00.
15. FRANS J. SCHUURMAN. *Van Andes naar Oriente. Agrarische kolonisatie in Amazonia en de rol van de staat.* 1980. Pp. 324. En holandés. f 25,00.
16. J. J. M. M. van KESSEL. *Holocausto al progreso. Los aymarás de Tarapacá.* 1980. Pp. 462. En castellano. f 25,00.
17. G. A. BANCK, R. BUVE and L. van VROONHOVEN (eds.). *State and Region in Latin America : a workshop.* 1981. Pp. 275. En inglés. f 30,00.
18. JEAN CARRIERE. *Landowners and politics in Chile; a study of the 'Sociedad Nacional de Agricultura' 1932-1970.* 1981. Pp. 245. En inglés. f 30,00.
19. GUILLERMO FLICHMAN, LEO HAGEDOORN y JEAN STROOM (eds.). *Renta del suelo y economía internacional.* 1981. Pp. 311. En castellano. f 35,00.
20. C. W. M. den BOER, L. F. HAGEDOORN and J. H. STROOM (eds.) *International Commodity Trade Latin America-EEC.* 1981. Pp. 351. En inglés. f 35,00.
21. C. F. JONGKIND. *Venezuelan Industrialization: Dependent or Autonomous? A Survey of National and Foreign Participation in the Industrial Development of a Latin American OPEC Country.* 1981. Pp. 229. En inglés. f 30,00.
22. DAVID SLATER. *Capitalismo y Desarrollo Regional. Ensayos críticos sobre la organización del espacio en el Tercer Mundo.* 1982. Pp. 212. En castellano. f 30,00.
23. H. CABIESES, D. KRUIJT, R. LIZARRAGA & M. VELLINGA. *Industrialization and Regional Development in Peru.* 1982. Pp. 175. En inglés. f 25,00.
24. MAARTEN E.R.G.N. JANSEN. *Huisi Tacu. Un libro mixteco antiguo : Codex Vindobonensis Mexicanus I.* 1982. Pp. 684. 2 Tomos. En castellano. f 70,00.
25. BERNARDO GALLITELLI y ANDRES A. THOMPSON (eds.). *Sindicalismo y Regímenes Militares en Argentina y Chile.* 1982. Pp. 328. En castellano. f 35,00.
26. M. VELLINGA & D. KRUIJT. *Industrialization and Regional Development in Colombia.* 1983. Pp. 185. En inglés. f 25,00.
27. C. F. JONGKIND (red.). *Ontwikkelingshulp en het Nederlandse bedrijfsleven in Latijns Amerika.* 1983. Pp. 277. En holandés. f 35,00.
28. R. BUVE (ed.). *Haciendas in Central Mexico from late colonial times to the Revolution. Labour conditions, hacienda management and its relation to the State.* 1984. Pp. 312. En inglés/ castellano. f 35,00.

29. DAVID SLATER (ed.), *The State and the new social movements in Latin America*. 1985. En inglés.
30. VERA GIANOTTEN y TON DE WIT, *Organización campesina : el objetivo político de la educación popular y la investigación participativa*. 1985. Pp. 531. En castellano.
31. ALEX E. FERNANDEZ JILBERTO, *Dictadura militar y oposición política en Chile (1973-1981)*. 1985. Pp. 455. En castellano.

Los pedidos deben dirigirse a :

FORIS PUBLICATIONS HOLLAND
P.O.Box 509
3300 AM Dordrecht
Países Bajos

FORIS PUBLICATIONS USA
P.O.Box C-50
Cinnaminson, N.J. 08077
EE. UU.

STELLINGEN

1

Programma's voor rurale ontwikkeling zijn tot nu toe tekort geschoten doordat de onderwijsactiviteiten slechts marginaal gericht zijn op de organisatie van de doelgroep, in plaats van deze centraal te stellen.

2

Participatie-onderzoek moet gezien worden als een methodologisch beginsel om te komen tot socialisatie van onderzoeks- en kennis-verwervingsprocessen, en niet als een techniek om de betrouwbaarheid van het onderzoek te verhogen, wil het verder komen dan een veredelde vorm van participerende observatie.

3

Ontwikkelingsprogramma's die uitgaan van een op participatie van de doelgroep gerichte methodologie, kunnen niet met bestaande evaluatie-criteria en -modellen worden beoordeeld en dienen een evaluatiecomponent in te bouwen, die in staat is het procesmatige karakter van participatieve programma's te systematiseren en analyseren.

4

De eis van financiers van ontwikkelingsprogramma's dat de doelgroep in alle fasen van het programma dient te participeren, is in directe tegenstelling met de eisen van gedetailleerde projectpresentatie met vooraf vastgestelde doelen.

5

Het marxisme is slechts in theorie een materialistische filosofie, aangezien revolutionaire bewegingen na het behalen van de macht zich trachten te consolideren, door een beroep te doen op idealistische argumenten ter verdediging van de nieuwe maatschappij.

Het idee dat lokale ontwikkelingswerkers een laag salaris dienen te hebben als uitdrukking van hun verbondenheid met de arme doelgroep, is een romantische, maar wel kostenbesparende overweging van de externe financiers.

De impuls die de snel groeiende onafhankelijke volksbeweging in Latijns Amerika geeft aan het proces van sociaal politieke verandering, wordt in hoge mate onderschat.

Het wijdverspreide idee dat het machismo in zijn meest pure vorm te vinden is in Latijns Amerika, presenteert de Latijns Amerikaanse man als zwart schaap en verbloemt het subtielere Nederlandse machismo.

De deodorant-industrie zou een ware revolutie kunnen ontketenen met een marketingbeleid gericht op de zich noemende revolutionair.

V.R.M. Gianotten

STELLINGEN

1

De stelling dat boeren over meer potentie dan onvermogen beschikken, dient uitgangspunt te zijn van programma's voor rurale ontwikkeling.

2

Aangezien de boereneconomie zich kenmerkt door een dialectische relatie tussen het individuele en het collectieve, leidt de eis dat kleine boeren zich moeten organiseren op collectieve basis per definitie tot een mislukking van het ontwikkelingsproject. De daarop volgende evaluatie dat het project mislukt is door het individualisme van de kleine boer, heeft alles te maken met de romantische hang naar collectivisme.

3

Programma's voor rurale ontwikkeling gericht op de kleine boer, dienen uit te gaan van het rationeel handelen van de boerenhuishouding en haar complexe relatie met de globale economie.

4

Het niet bereiken van de doelstellingen van projecten voor rurale ontwikkeling is eerder een teken van onjuist geformuleerde verwachtingen van de financieringsinstellingen dan een bewijs van inefficiëntie en ongeïnteresseerdheid van de doelgroep.

5

Naast de noodzaak dat ontwikkelingswerkers en -instellingen hun 'patronage' houding zullen moeten overwinnen, bestaat evenzo de noodzaak om rekening te houden met het tempo van sociale verandering, dat in hoge mate gedicteerd wordt door het vermogen van de doelgroep om deze verandering te bewerkstelligen.

Gewapend optreden van rechts extremistische en links revolutionaire groeperingen leidt vaak tot coërcitief handelen tegen de sociale groepen die men pretendeert te representeren.

De recente schendingen van de mensenrechten in Peru laten zien dat een parlementaire democratie geen automatische garantie biedt voor een rechtsstaat.

Mannen die verklaren achter de participatie van de vrouw in het arbeidsproces te staan, doen dit in het algemeen vanuit een optiek van repressieve tolerantie en niet op basis van de professionele capaciteiten van de vrouw.

De zegswijze "dames gaan voor" moet in ere worden hersteld, om botsingen te voorkomen in het algemeen maatschappelijk verkeer.

A.H.H. de Wit

El libro es el producto de una investigación académica poco usual. En vez de ser una investigación planeada y elaborada para fines meramente académicos, la investigación se desarrolló a la luz de una acción concreta de organización campesina.

El trabajo se basa en una experiencia de educación popular y promoción rural en las comunidades campesinas del departamento de Ayacucho (Perú). Bajo la influencia de las obras de Paulo Freire se elaboró una práctica educativa. La hipótesis de dicha práctica se expresó en el fortalecimiento y desarrollo de la organización comunal e intercomunal como organización política de los campesinos, capaz de lograr los cambios sociales necesarios, a favor del campesinado.

El Centro Interuniversitario de Estudios y Documentación Latinoamericanos (CEDLA) realiza y coordina investigaciones sobre América Latina en el campo de las ciencias sociales; además edita publicaciones y divulga los resultados de tales investigaciones, colecciona documentos y materiales de carácter académico y los hace accesibles para interesados.



FORIS PUBLICATIONS
Dordrecht - Holland/Cinnaminson - U.S.A.
ISBN 90 6765 162 1